

**Creencias sobre la buena docencia de profesores catedráticos
de postgrado en una Institución de Educación Superior**

Tesis de maestría para optar al título de Magister en Educación

Autores:

Carolina Del Valle Lacouture

Kevin Salgado Rubio

Tutor:

Eulises Domínguez Merlano. Jefe del Centro de Excelencia Docente

Universidad del Norte

Vicerrectoría Académica

Departamento de Educación

Barranquilla, Abril de 2020

Tabla de contenidos

1. Resumen.....	5
2. Introducción	6
3. Planteamiento del problema	8
4. Justificación	11
5. Marco teórico	18
5.1. Antecedentes	18
5.2. Marco conceptual	28
5.2.1. Buena docencia	28
5.2.2. Creencias sobre buena docencia	37
6. Metodología	42
6.1. Enfoque de investigación	43
6.1.1. Perspectiva ontológica	45
6.1.2. Perspectiva epistemológica	46
6.1.3. Perspectiva metodológica	46
6.1.4. Perspectiva axiológica	47
6.2. Diseño de investigación	51
6.3. Población	54
6.3.1. Participantes	57
6.3.2. Procedimiento de muestreo	61
6.3.3. Descripción de los participantes	63
6.4. Medición y materiales utilizados para la recopilación de datos	64
6.5. Procedimientos	67
6.5.1. Contacto a los participantes	67
6.5.2. Recopilación de datos	68
6.5.3. Grabaciones	70
6.5.4. Procedimientos previos para el análisis de los datos	71
6.5.5. Codificación de los datos	71
6.5.6. Confiabilidad	74
7. Resultados	79
7.1. La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado	81
7.2. El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado	108
7.3. Las características de un buen docente de posgrado	121
7.4. La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado	143
7.4.1. ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente?	145
7.4.2. ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?	155
7.4.3. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?	190
8. Discusión	206
9. Conclusiones y reflexiones de los investigadores	230
9.1. Cumplimiento del propósito de investigación	231
9.2. Pertinencia de la investigación	236
9.3. Sugerencias para futuras investigaciones	240
10. Referencias bibliográficas	243
11. Anexos	252

Lista de tablas

Tabla 1. Docentes catedráticos por nivel educativo	55
Tabla 2. Docentes catedráticos por título académico	55
Tabla 3. Docentes catedráticos por división académica	56
Tabla 4. Docentes catedráticos por sexo	56
Tabla 5. Docentes catedráticos participantes por nivel educativo	63
Tabla 6. Docentes catedráticos participantes por división académica	63
Tabla 7. Docentes catedráticos participantes por sexo	64
Tabla 8. Estrategias de confiabilidad	78
Tabla 9. Categoría La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado	82
Tabla 10. Categoría La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado: Temas y Subtemas	84
Tabla 11. El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado	109
Tabla 12. Categoría El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado	110
Tabla 13. Categoría Las características de un buen docente de posgrado	122
Tabla 14. Categoría Las características de un buen docente de posgrado: Temas y Subtemas	123
Tabla 15. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado	145
Tabla 16. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente?	146
Tabla 17. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?	157
Tabla 18. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?	191

Lista de figuras

Figura 1. Mapa mental La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado	108
Figura 2. Mapa mental El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia	121
Figura 3. Mapa mental Las características de un buen docente de posgrado	143
Figura 4. Mapa mental categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente	155
Figura 5. Mapa mental Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?	190
Figura 6. Mapa mental Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?	201
Figura 7. Mapa mental Las Creencias sobre la Buena Docencia de Profesores Catedráticos de Posgrado en una Institución de Educación Superior	235

1. Resumen

Propósito: Comprender las creencias sobre buena docencia de profesores catedráticos de postgrado en una institución de educación superior.

Metodología: Investigación cualitativa con perspectiva ontológica del relativismo, epistemológica del subjetivismo, metodológica de la hermenéutica – dialéctica, diseño de estudio de casos y análisis cualitativo a través de codificación.

Resultados: Los participantes creen que la buena docencia implica enseñar siempre conocimientos útiles y aplicados al contexto, tener vocación docente, integrar teoría y práctica y motivar el aprendizaje en sus estudiantes. Consideran que el buen docente es facilitador del aprendizaje, guía y orientador de sus estudiantes, y creen también que la experiencia profesional y el dominio disciplinar son características importantes en un buen docente. En cuanto a los atributos de personalidad de un buen docente, las características más importantes resaltadas por los participantes son la empatía, la humildad y la accesibilidad.

Palabras claves: Buena docencia, catedráticos, posgrado, práctica docente, creencias.

2. Introducción

Esta investigación tiene como propósito la comprensión de las creencias sobre la buena docencia de profesores catedráticos de postgrado, se desarrolló con el apoyo de las siguientes preguntas orientadoras: *¿qué creen los profesores acerca de la buena docencia a nivel de posgrados?, ¿cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre los atributos de personalidad del buen docente? y ¿cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre las prácticas pedagógicas de los buenos docentes?*

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, se expone el contexto en el cual se desarrolló la investigación -una institución de educación superior en Colombia-, el propósito de esta, y se brinda al lector argumentos iniciales sobre la conveniencia de trabajar con las creencias docentes al estudiar su práctica. A continuación, en el capítulo de justificación, los investigadores presentan las consideraciones de relevancia, pertinencia y viabilidad de esta investigación. Vale la pena mencionar que, de acuerdo con la literatura consultada, la práctica docente en profesores catedráticos de postgrados ha sido poco estudiada; la mayoría de las investigaciones en el ámbito universitario han tenido como objeto de estudio, las prácticas de docentes tiempo completo o docentes en formación, por cuanto la investigación aporta nuevo conocimiento a la comunidad educativa, premisa con mucha importancia a la hora de justificar esta investigación.

Luego, en el marco teórico, se presentan los antecedentes y el marco conceptual de la investigación. Con respecto a la revisión del estado del arte, estudios anteriores y antecedentes investigativos, los investigadores consideraron

adecuado revisar las publicaciones sobre el tema en diferentes contextos e idiomas a partir del año 2014. El estado del arte se presenta por bloques geográficos, primero los estudios realizados y encontrados en Latinoamérica, luego en países en el resto del mundo y finalmente, en Colombia. El marco conceptual se desarrolla sobre los conceptos de buena docencia y creencias sobre buena docencia.

En el siguiente capítulo se presenta la estructura metodológica empleada: Enfoque de investigación, diseño, población (participantes y procedimiento de muestreo), medición y materiales utilizados para la recopilación de datos, procedimientos (contacto a los participantes, recopilación de datos, grabación, análisis de los datos) y las estrategias de validez cualitativa y confiabilidad empleadas.

Después de presentar los aspectos metodológicos de esta investigación, se presentan, agrupados en categorías, los resultados encontrados. Cada categoría se describe a partir de temas y subtemas que emergieron de la investigación y son producto del análisis y comparación hecha por los investigadores entre los códigos y datos recolectados. Los códigos se organizaron en cada categoría, tema y subtema de acuerdo con su recurrencia en los datos.

En el capítulo de discusión, se valida el respaldo teórico de los resultados encontrados y también se revisan los hallazgos de esta investigación en relación con estudios anteriores presentados en el estado del arte.

Finalmente, los autores expresan sus reflexiones y conclusiones principales respecto a: 1. El cumplimiento del propósito de su investigación, 2. La pertinencia del estudio para la comunidad educativa, para la institución educativa y para los

investigadores, y 3. Propuestas de futuras investigaciones que permitan profundizar y ampliar la comprensión sobre la práctica docente en los profesores catedráticos de posgrado, y de igual manera permitan hacer frente a las limitaciones del presente estudio.

3. Planteamiento del problema

El planteamiento del problema en la investigación cualitativa suele sustentarse a través del desarrollo de los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación, la viabilidad del estudio, una exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema y la definición inicial del ambiente o contexto (Hernández, 2010). Para describir el planteamiento del problema se abordará a continuación el contexto en el que se desarrolla la investigación, y en párrafos siguientes, el propósito y preguntas de esta investigación.

El contexto en el cual los autores se acercan a la realidad objeto de estudio es una institución acreditada de educación superior, ubicada en la Región Caribe de Colombia. En la institución en cuestión, como bien reza su Misión, “se propende porque la formación que en ella se imparta se realice con profesorado idóneo, calificado y con profunda vocación académica. Para apoyar al profesor en esa tarea, está decidida a contar con los métodos de enseñanza, de investigación y de extensión más adecuados y avanzados de la educación superior contemporánea” (Universidad del Norte, 2018a). Lo anterior se materializa a través del aporte del centro de excelencia docente cuyo objetivo es acompañar al docente en sus procesos de innovación pedagógica, brindándole las herramientas

y los recursos necesarios para construir ambientes centrados en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, la referencia inmediata para la definición del problema de investigación serán las conclusiones de estudios que se han llevado a cabo en el contexto de la educación superior, que involucren directa o indirectamente el tema de la práctica docente.

Se parte de un patrón de reconocimiento hacia los docentes enunciado por Urbiba (2005), en su estudio de investigación titulado “Maestros que se apasionan por aprender”, en el que plantea que con el objetivo de tener calidad educativa en la educación superior colombiana se ha dado mayor relevancia al perfil del docente y su conocimiento disciplinar antes que sus conocimientos en pedagogía y didáctica. En línea con lo anterior, y apelando a sus experiencias previas en este contexto, los investigadores plantean que existe la necesidad en los docentes universitarios, independiente de su área disciplinar, de tener conocimientos sobre pedagogía y prácticas docentes.

Los aspectos pedagógicos de un profesor, es decir, lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que acontece en el aula de clases, se refieren entre otras cosas, al relacionamiento docente-estudiante, la puesta en marcha de métodos y actividades y el uso de distintos materiales y recursos, todo con el objetivo de alcanzar el aprendizaje en el estudiante. La interrelación de todas estas variables crea un contexto complejo que podría ser abordado y mejorado desde el estudio de las creencias y las actuaciones de los docentes. Autores como Díaz et. al. (2010) aseguran que la comprensión de la estructura de las creencias de los docentes es esencial para mejorar su formación profesional y

prácticas pedagógicas. Las creencias son construcciones mentales válidas que informan y afectan de manera directa las prácticas sociales y el comportamiento de las personas (Contreras & Prieto, 2008). Así, la acción del docente no se da en el vacío, detrás de su actuar están sus creencias, comprender las creencias de los docentes sobre su práctica sería una forma válida de aproximarse a la comprensión de este fenómeno.

En relación también a las creencias de los docentes, es pertinente mencionar los resultados encontrados por Asensio & Ruíz del Miguel (2017) en su estudio sobre creencias en docentes universitarios: Las creencias sobre enseñanza y función docente no cambian a lo largo de la formación inicial profesoral. Los cambios en las creencias a lo largo de toda la carrera es mínimo, lo que lleva a pensar que las creencias de los docentes no varían a pesar de su nivel de formación, pero sí podría variar de acuerdo al tipo de vinculación con la institución educativa, específicamente en términos de titularidad (tiempo completo o catedrático), tal como lo establecieron recientemente Rodríguez, Del Valle, De la Vega y Paniagua (2018) en su estudio de creencias docentes. Las conclusiones de estos estudios permiten a los investigadores acotar su estudio sobre la buena docencia al contexto de la práctica docente en programas de postgrados por parte de profesores vinculados como catedráticos en una institución de educación superior.

Así, desde su experiencia en el contexto de educación superior, específicamente en el ámbito de estudios de postgrado y teniendo como referencia lo antes mencionado, es decir, la relación que puede existir entre las creencias de los docentes y su práctica en el aula, los investigadores plantean la

necesidad de conocer y comprender las creencias de los profesores sobre la práctica docente y movilizar acciones que propicien espacios de reflexión, innovación e investigación de la práctica docente. Todo lo anterior, como catalizador de mejoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Dado este contexto, surge la pregunta que motiva esta investigación:

¿Cuáles son las creencias sobre la buena docencia de los docentes catedráticos de postgrado?, y permite a los investigadores definir su **propósito de investigación**, el cual se centra en la comprensión de las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado en una institución de educación superior; y plantear las siguientes **preguntas orientadoras**:

- ¿Qué creen los profesores acerca de la buena docencia a nivel de posgrados?
- ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre los atributos de personalidad de un buen docente?
- ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre las prácticas pedagógicas de los buenos docentes?

4. Justificación:

La justificación de esta investigación se plantea en términos de su pertinencia, relevancia y viabilidad.

Pertinencia. En referencia a la pertinencia de una investigación, González (2001) plantea que ésta se establece en la medida en que el estudio responde a las necesidades del contexto social en el que se lleva a cabo. El estudio debe responder a la necesidad de crear, saber, hacer y resolver de los investigadores, y

debe también responder a las necesidades de la institución y la sociedad. En el contexto educativo, la investigación debe responder a las necesidades de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el estudiante, el docente, el currículum y las instituciones educativas (Arias, Cortés, & Luna, 2018).

Así, esta investigación es pertinente por cuanto responde a las necesidades de los investigadores, la institución educativa y la sociedad:

- a) Para los investigadores, el estudio, además de responder a la necesidad de creación de nuevo conocimiento, el cual es requisito de grado de la Maestría en Educación e interés personal de los investigadores, se configura como una oportunidad de hacerse expertos en un aspecto específico de la educación con el que tienen relación directa en sus actividades laborales, lo que permitirá no solo el desarrollo profesional de los autores, sino también eventuales aportes significativos en sus áreas de trabajo.

Adicionalmente, considerando que esta investigación hace parte de los requisitos de grado de la maestría antes mencionada, se hace necesario dejar por sentado la pertinencia del estudio para la línea de investigación en cognición, el cual es el énfasis escogido por los investigadores. El propósito de esta investigación, *comprender las creencias sobre la buena docencia de profesores catedráticos de postgrado en una institución de educación superior*, tiene en su núcleo las creencias, las cuales han sido definidas por la literatura científica como una elaboración cognitiva.

Se puede encontrar en la literatura definiciones de creencias que van desde conocimientos subjetivos, sin fundamento racional, contruidos a partir de

experiencias, sentimientos y la ausencia de conocimientos específicos, lo que hace que sean consistentes y duraderas en el tiempo (Moreno y Azcárate, 2003); hasta verlas como disposiciones asociadas a las motivaciones de la conducta (Díez, 2017).

- b) Para la institución, la cual tiene entre sus funciones sustantivas la investigación, docencia y extensión, investigaciones de calidad en el ámbito de la educación superior realizan aportes significativos a su misión en la medida en que permite que sus estudiantes se mantengan en permanente estudio, análisis e investigación de los problemas concretos de la comunidad en la que se encuentran. Además, con respecto a su función docente, este estudio es pertinente por cuanto representa una oportunidad para comprender aquello que el colectivo de docentes catedráticos de la institución cree con respecto al ejercicio docente.

La Universidad declara en su Misión, que busca contar con profesorado idóneo, calificado y con profunda vocación académica, y tener también métodos de enseñanza, investigación y extensión adecuados y avanzados en la educación superior contemporánea. En la Visión para el año 2022 se propone ser reconocida por la excelencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje con innovación y pedagogía. Finalmente, en el Plan de Desarrollo 2018-2022, se enuncia que la institución ha apostado por el fortalecimiento del cuerpo docente, con profesores que denoten idoneidad académica y pedagógica, con las más altas cualificaciones acordes a la educación actual y que sean efectivos en sus funciones de docencia, investigación y proyección social (Universidad del Norte, 2018b). Es evidente

entonces, la importancia que esta Universidad, a través de lo declarado en su Misión, Visión y Plan de Desarrollo, le otorga a la calidad del cuerpo docente.

La institución en la cual se desarrolló esta investigación ha decidido concebir las características del buen docente a partir de los estudios de Bain (2007) citado en Universidad del Norte (2018b), en los que se concluyen que un profesor “extraordinario” es aquel que logra influenciar a sus estudiantes para que estos logren aprendizajes profundos y perdurables, tanto en el pensar como en el actuar y el sentir. Este autor establece que el éxito del docente no está asociado a una metodología de enseñanza en particular, sino más bien a la capacidad que este tenga de ayudar a los estudiantes a comprender los fundamentos de la disciplina, estimular el debate y la reflexión, fomentar y desarrollar la metacognición en sus estudiantes, mantener relaciones de confianza y respeto, y tener expectativas positivas con respecto al desempeño de sus estudiantes. Adicionalmente, afirma el autor que los mejores docentes universitarios evidencian esfuerzo, dedicación y compromiso con su quehacer pedagógico, tanto en el aula como fuera de ella (Universidad del Norte, 2018b).

Adicional a lo anterior, los resultados encontrados serán significativos también para las dependencias de la universidad que cada año contratan profesores catedráticos para sus cursos de posgrados, así como para las áreas de la institución responsables de los procesos de evaluación y acompañamiento docente.

- c) En cuanto a la pertinencia social de la investigación, se recurre a Patton (2002), quien plantea que el ser humano está llamado a realizar todos los esfuerzos posibles para hacer de este mundo un mejor lugar. Este esfuerzo

incluye la identificación de necesidades, formulación e implementación de políticas, planes y programas, gestión de recursos, cambios culturales, resolución de conflictos y por supuesto, la educación. Así, el propósito de esta investigación, la *comprensión de las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado en una institución de educación superior* trasciende los aspectos meramente académicos y laborales de los investigadores. En este estudio y a través del contacto con los participantes y la divulgación de los resultados obtenidos, se crean los espacios para motivar la reflexión, investigación e innovación por parte de los docentes y la comunidad educativa en general. Este estudio que contribuye a la comprensión de la práctica docente, crea también oportunidades para mejorar la calidad en la educación que se imparte en la universidad, y de esta manera contribuir, como bien reza en su misión, al desarrollo armónico de la sociedad y del país, especialmente de la Región Caribe colombiana.

Además de lo anterior, la pertinencia social de un proyecto de investigación se relaciona también con el nuevo conocimiento que se genera en el proceso. Tal como se verá más adelante, la literatura consultada respecto a las creencias de los profesores sobre la buena docencia está circunscrita a estudios en docentes en formación o docentes con vinculación tiempo completo, no hay muchos referentes sobre estudios similares para docentes catedráticos vinculados a programas de postgrado, por lo cual este estudio aportará nuevo conocimiento en el contexto de la educación superior.

Relevancia. Ahora bien, con relación a la relevancia de este estudio, es decir, su capacidad para producir efectos positivos y ser de utilidad en el contexto

donde se desarrolla, es evidente que las instituciones que conocen a sus profesores pueden gestionar de mejor manera su planta docente. Investigaciones en este campo han identificado que existen sistemas de creencia que el docente usa cuando planea, evalúa y guía su actuación pedagógica, lo que indica que las creencias se constituyen en un soporte para las acciones que ejecuta el docente en el aula. Algunos autores concluyen que para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior se deben tener en cuenta las mediaciones cognitivas, sociales y culturales de los docentes (Díaz, Martínez, Roa, & Sanhueza, 2010); particularmente las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento, (creencias epistemológicas), acerca de las causas que explican sus resultados y los de sus estudiantes; creencias sobre sí mismos (autoconcepto, autoestima, autoeficacia), sobre la materia que enseñan, entre otras creencias.

Viabilidad. Por último, es importante mencionar que se analizó también la viabilidad de esta investigación, entendida como la disponibilidad de tiempo y otros recursos necesarios para su desarrollo. Teniendo en cuenta que los investigadores son funcionarios de la universidad donde se llevó a cabo el estudio, son estudiantes de la Maestría en Educación de la misma universidad, y el tutor asignado es Jefe en el Centro para la Excelencia Docente de la Universidad, fue posible contar con el apoyo necesario para adelantar la investigación, esto es, contar con un guía (tutor) especializado sobre el tema, obtener la autorización para abordar e invitar a los docentes a participar en el estudio, y así mismo, contar con apoyo logístico en lo relacionado con los espacios físicos donde se realizaron las entrevistas para recoger información.

Con referencia a otros recursos, esta investigación no requirió recursos adicionales más que el trabajo realizado por los investigadores, quienes contaban con un año para culminar su trabajo de grado.

Así, y de acuerdo con las razones antes expuestas, realizar esta investigación se justifica de manera general, en los siguientes puntos:

1. Algunos autores afirman que las creencias se constituyen en un soporte para las acciones que ejecuta el docente en el aula y que para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior se deben tener en cuenta las mediaciones cognitivas, entre estas las creencias, las mediaciones sociales y culturales de los docentes (Díaz, Martínez, Roa, & Sanhueza, 2010).
2. La práctica docente en profesores catedráticos de postgrado ha sido poco estudiada, de acuerdo con la literatura que a continuación se presentará, dado que la mayoría de las investigaciones en el ámbito universitario no discrimina profesores de tiempo parcial.
3. Estudios como estos podrían dar visibilidad al colectivo de docentes, y reconocer que independientemente de su tipo de contrato y dedicación a la Universidad, hacen parte de ella y su labor impacta significativamente el desempeño de la Universidad y el desarrollo de la Región y el País.
4. Los posibles receptores de los resultados de esta investigación son otros investigadores, académicos y funcionarios de la universidad interesados en comprender la práctica docente en programas de postgrado para contribuir a la mejora y calidad de la educación superior en el país. Este estudio pretende generar conocimiento relevante e información útil que mejore la cobertura y

efectividad de los programas de apoyo al docente catedrático en programas de posgrado en la Universidad.

5. Marco teórico:

5.1. Antecedentes:

La docencia es una preocupación de toda institución que busca calidad en sus procesos formativos, sin embargo, su abordaje y formas de entenderla varían de acuerdo con lo que cada conglomerado considera como buena, excelente o eficiente, ya sea desde el punto de vista de los mismos profesores, los estudiantes o la administración, a través de estudios sobre la práctica docente, las creencias sobre estas o sobre las características del docente.

A continuación, se presentará, en primera instancia, el panorama en cuanto a publicaciones que tienen como eje de referencia la buena docencia y/o la práctica docente en el contexto latinoamericano en los últimos años y luego, cuál es la tendencia en Norteamérica y Europa. En segunda instancia, se presentarán otros estudios que explícitamente se refieren a creencias sobre la docencia en esos mismos contextos antes mencionados.

La buena docencia. En América Latina es común que las aproximaciones hacia la práctica docente inicien por estudios sobre la evaluación de la práctica docente, en esa línea autores como Montoya y Ramírez (2018), aseguran que antes de pensar en la evaluación del docente, se requiere de una comprensión profunda de la práctica docente, por tanto será muy frecuente en esta revisión encontrar caracterizaciones de la práctica docente en educación superior que

incluyan los aspectos de evaluación docente; o viceversa, estudios sobre evaluación docente que caracterizan la práctica.

Entrando en materia, en el proceso de consulta de publicaciones en Latinoamérica, se encuentra que en México hay una producción destacada, entre las que se distinguen estudios cualitativos enfocados en la reflexión del docente con respecto a su práctica, como el llevado a cabo por Ortega y Hernández, (2015), en el que se encuentra que la reflexión profunda sobre la práctica entre los docentes resulta, en la mayoría de los casos, inclinada hacia el aprendizaje superficial por parte de sus estudiantes. Otros estudios sobre el tema usan la metodología de investigación-acción para incentivar mejoras en la práctica docente (Barraza, Romero y Barraza, 2016). A nivel de instituciones se encuentran casos como el de la Universidad del Sur, también en México, quienes centran sus esfuerzos en una formación docente a partir de buenas prácticas, las fuentes epistemológicas del docente, la gestión de nuevos conceptos y su aplicación en la universidad (Mena et al., 2014).

Allí en México, también se han llevado a cabo estudios a partir de la observación de las clases, encontrando en algunos de ellos que la buena práctica docente está relacionada con acciones concretas como la retroalimentación a las preguntas del alumnado, el refuerzo dado y el fomento a la participación de los estudiantes (Díaz, Borges, Valadez y Zambrano, 2015). Así mismo, en otros países centroamericanos, como Panamá, se han enfocado los estudios en la práctica docente asociada a cursos virtuales, encontrando que el 72% de los profesores involucrados en el estudio adoptan prácticas que requieren estrategias de largo plazo para su desarrollo, es decir, en las que se necesitan dos o tres años

para su implementación (Durán y Estay-Niculcar, 2016), apelando a características puntuales que debería tener un buen profesor, tales como: la generación de un aprendizaje significativo aplicable a la vida diaria, involucramiento de los alumnos en actividades de aprendizaje que requieren una mayor cantidad de operaciones mentales, trabajo colaborativo y estrategias de autoaprendizaje, promoción del pensamiento divergente, la puesta en marcha de actividades que fomenten la interdisciplinariedad y transversalidad, y finalmente, establecimiento de interconexiones entre los actores del proceso educativo (Rodríguez, 2012, en Durán y Estay, 2016).

En esa misma línea de la educación mediada por TICs, en Argentina se estudió la práctica docente de aquellos profesores que utilizaban mediaciones en sus clases en contextos de educación superior. Los resultados mostraron que el docente otorga una preponderancia significativa a sus experiencias previas, como docente en formación, como profesor en ejercicio y como estudiante, incluso, por tanto, asume que sus experiencias positivas cuando fueron aprendices le ayudan, ahora, a mantener una buena práctica, reconociendo la necesidad de una constante autorreflexión sobre su quehacer (Fernández, Jofre, y Soto, 2016).

Dada la importancia que se le otorga a la experiencia del docente cuando era estudiante, indagar las percepciones de quienes se están formando es una forma recurrente de establecer qué es una buena práctica, o si se quiere, qué es eso que hace un profesor que lo convierte en un buen docente a la luz de sus estudiantes. En ese sentido Cortés, Campos, y Moreno, (2014), realizan una investigación en México, y Merellano, Almonacid, Moreno, y Castro, (2016) en Chile, concluyendo ambos estudios, sobretodo el último en el que se usó un

diseño mixto, que los rasgos interpersonales parecen ser un aspecto muy valorado por los estudiantes, al igual que el dominio del contenido, en lo que consideran profesores con buenas prácticas docentes. Concluyendo esto autores, que, para el estudiante, el buen docente es aquel que es bueno en lo pedagógico, es humano e ideológico, y siempre prioriza su práctica en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, en asocio con lo anterior, en Ecuador, Moreira (2015), ha encontrado, en programas de formación docente, que el aspecto axiológico es fundamental para el desarrollo de la práctica, siendo los docentes un referente ético para sus estudiantes, con una proactividad evidente y en definitiva ejemplos de vida y valores.

En Colombia también es variada la literatura sobre el tema, Montoya y Ramírez (2018) presentan un estudio reciente; a través de entrevistas a profundidad, realizan una exploración cualitativa de las percepciones de profesores universitarios sobre la buena docencia. Los docentes participantes conciben su práctica desde tres ángulos, la investigación, la docencia y el servicio. Con respecto a la buena docencia, consideran que esta se asocia a la capacidad que tiene el profesor para motivar a los estudiantes, ofrecer un ambiente estimulante y propicio para aprender, conectar a los estudiantes con la profesión, crear escuela y aportar al logro de la misión institucional. Adicionalmente, para la población estudiada, el buen docente demuestra suficiencia intelectual sobre la disciplina que enseña, es reconocido por su propuesta educativa innovadora, se cuestiona permanentemente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y está abierto al cambio.

Castro y Muñoz (2015) realizaron un estudio cuyo objetivo era caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente de una institución de educación superior. El estudio empleó la metodología de casos y se enfocó en describir la manera en la que los profesores planifican y desarrollan sus clases, evalúan el aprendizaje de los estudiantes y se autoevalúan. Como buenas prácticas los docentes manifestaron planificar sus clases con anticipación, preocuparse por crear un ambiente propicio para el aprendizaje y realizar evaluaciones que contribuyan a alcanzar los niveles de competencia esperados y, aplicar procesos de autoevaluación permanentes. Las autoras reconocen que no tener en cuenta la opinión de los estudiantes en el estudio podría limitar las afirmaciones antes descritas.

En España, al igual que en varios estudios en América Latina, autores como Martín, Mayor, y Conde (2014) se han concentrado en describir los aspectos que marcan la construcción de la identidad docente con el propósito de aportar en el diseño y puesta en marcha de programas dirigidos a la formación inicial del profesorado universitario. En este estudio se identificaron cuatro dimensiones que configuran la construcción de la identidad docente: 1. Emocional, 2. Social (relación docente-alumno y docente – colegas), 3. didáctico-pedagógica (planificación educativa, metodología, evaluación y comunicación verbal y no verbal), y 4. Institucional-administrativas. Los autores resaltan la importancia de la autorreflexión y el apoyo de la institución y colegas en la formación inicial del docente.

En esta misma dirección, de formación inicial docente, Monereo y Domínguez (2014), desarrollaron un estudio para identificar las competencias que deberían caracterizar a un profesor universitario. Los resultados obtenidos indican que un buen profesor universitario es alguien preocupado por sus estudiantes, motivado por sus progresos en el aprendizaje, que posee habilidades comunicativas, domina su disciplina, se preocupa por innovar y reflexiona de manera permanente sobre su práctica. Adicional a lo anterior, y en referencia a los aspectos emocionales y sociales de los profesores; los docentes evaluados consideraron de suma importancia mantener relaciones respetuosas y generar vínculos docente-estudiantes y docente-colegas, ya que consideran que los aspectos emocionales del docente se relacionan de manera directa con su capacidad para crear un clima de aula propicio para el aprendizaje.

En España, Díaz et al. (2015), planteó como objetivo de estudio la validación de un instrumento que permitiera valorar el desempeño docente a partir de su comportamiento real en el aula, con el propósito de analizar, además de lo que el docente dice hacer y lo que su alumnado informa que hace; la realidad de su comportamiento. En la fase de observación, el autor determinó cinco macro categorías que pueden ser observables en el aula mientras el docente desarrolla su clase y que pueden ser útiles para describir la práctica docente: 1. Organización, 2. Comunicabilidad, 3. Motivación, 4. Control o regulación del grupo, 5. Orientación y asesoramiento, e 6. Interacción.

El panorama anterior hace parte de la revisión de publicaciones en español. A continuación, se presentan resultados de publicaciones en inglés originarias de Estados Unidos y otros países.

Oleson y Hora (2014), en Estados Unidos, realizan un estudio partiendo de la idea popular de que en educación superior los docentes enseñan de la misma manera en las que se les enseñó, entre otras cosas, porque reciben poca capacitación formal en pedagogía. Los investigadores realizaron entrevistas y observaciones en 53 facultades de 3 instituciones educativas; encontraron que los profesores, además de modelar sus prácticas de enseñanza a partir de las prácticas de docentes que tuvieron en su formación, también recurren a experiencias previas de aprendizaje y a un conjunto de conocimientos derivados de sus anteriores experiencias como profesores, como estudiantes, como investigadores, e incluso, de sus experiencias anteriores no académicas. Concluyen los autores, que los formadores de docentes deberían reconocer y desarrollar el conocimiento experiencial preexistente de los docentes en sus diferentes etapas de formación como profesionales, sugiriendo que las investigaciones a futuro deberían centrarse en la relación que existe entre conocimientos específicos previos y las prácticas de enseñanza, y también en comprender la influencia de las experiencias previas en la formación de la identidad como docentes.

Las sugerencias derivadas del estudio de Oleson y Hora (2014), motivaron la investigación de McNew-Birren y van den Kieboom (2017) quienes examinaron, también en USA, la práctica docente de profesores principiantes a través de modelos de instrucción científica basada en la investigación; en su estudio encontraron que la práctica docente se desarrolla a través de una enseñanza eficaz y de la experiencia profesional.

En cuanto a cuestiones como cuándo, dónde y cómo aprendieron a enseñar los maestros, Kissling (2014) realizó un estudio cualitativo en el que examinó las relaciones entre aspectos de la vida personal de los maestros y sus experiencias de enseñanza, teniendo en cuenta aspectos como la continuidad, interacción y lugar donde se presentaron dichas experiencias. El auto señala que los maestros que participaron en su estudio aprendieron a enseñar a través de sus “currículos de vida”, en momentos y lugares que van más allá del aula de clases.

En lo que respecta a publicaciones en otros continentes, Taiwán, Mei-lun (2015) realizó un estudio en el que caracteriza la práctica docente cuando se utilizan mediaciones tecnológicas en clases. En este estudio se identificaron cuatro prácticas de enseñanza claves en la práctica docente: 1. diseñar evaluaciones de comprensión de contenido pre y post instrucción, 2. asegurar el aprendizaje participativo a través de discusiones guiadas en el aula, 3. combinando la teoría y la práctica, y 4. implementando la participación de la evaluación en un informe grupal.

En Israel, Brody y Hadar (2015), encontraron que los profesores experimentados ven su práctica docente como algo intuitivo, sin embargo, algunos muestran una indagación reflexiva sobre su práctica de enseñanza actual. Por intuitivo se entiende que con el tiempo los profesores reflexionan poco sobre su quehacer y ponen en marcha lo que creen que siempre les ha funcionado.

Finalmente, para cerrar este apartado sobre práctica docente, cabe destacar que en Finlandia, país con resultados académicos destacados en mediciones a nivel mundial, las publicaciones resaltan estudios sobre prácticas docentes en los primeros años de escuela, entendiendo la importancia de esta

etapa en todo el ciclo educativo. Los resultados de estos estudios muestran que la práctica docente es diseñada a partir de las necesidades de aprendizaje del niño, es decir, teniendo al niño como eje central, y no la maestro y sus formas de enseñar (Lerkkanen et al., 2012).

Creencias sobre la buena docencia. Ahora bien, en cuanto a estudios que explícitamente se refieren a creencias sobre la docencia, la consulta de la literatura reciente arroja investigaciones que versan sobre los siguientes temas: creencias sobre el desempeño profesional de los docentes, creencias sobre la práctica docente, creencias sobre las tecnologías de la información aplicadas a la educación y creencias de los profesores sobre las características de los estudiantes.

Recientemente en España se realizó un estudio sobre las creencias respecto al desempeño profesional docente, los participantes fueron profesores de distintos niveles de la educación. El estudio indicó que las creencias acerca de la eficacia docente están relacionadas con el sexo, nivel educativo en el que dictan las clases, la titularidad de la institución y las asignaturas. No se encontró en este estudio diferencias significativas entre las creencias de los docentes de acuerdo a los años de experiencia (María Rodríguez, Del Valle, De la Vega, y Paniagua, 2018).

En esa misma línea sobre creencias de la autoeficacia docente, en Cuba se realizó un estudio en el que participaron 250 docentes universitarios. Las mediciones se realizaron a través de la aplicación de un instrumento, entrevistas estructuradas y observaciones de la práctica. Se encontró que los docentes se perciben como capaces de utilizar estrategias de enseñanza diversas, planificar el

proceso de enseñanza-aprendizaje, interactuar y crear un ambiente positivo en el aula (Esther, Escobar, y Klimenko, 2018).

A diferencia de los dos anteriores estudios, en Colombia, un estudio reciente se interesó por las creencias de quienes se están formando para ser profesores, con el objetivo de inferir la relación que existe entre la formación inicial y las creencias sobre la docencia, encontrando particularmente que las creencias sobre enseñanza y función docente no cambian a lo largo de la formación inicial, incluso los cambios en las creencias a lo largo de toda la carrera es mínimo (Asensio y Ruiz del Miguel, 2017).

Ahora bien, un aspecto fundamental en el desempeño docente es la práctica misma, operacionalizada en aquellas acciones y decisiones que toma el profesor en el ejercicio de su instrucción; por ejemplo, la realización de preguntas a sus estudiantes. En Chile, en el contexto de la educación escolar, se realizó un estudio sobre las creencias de los docentes acerca de las preguntas que realizan los profesores de ciencias a sus estudiantes. En el estudio se construyó y aplicó un instrumento que establece tres dimensiones para medir las creencias sobre las preguntas de los docentes: creencias sobre el uso instrumental de las preguntas en la clase de ciencias, creencias sobre la promoción del pensamiento científico a través de las preguntas y las creencias sobre las preguntas como elementos para desafíos cognitivos (Joglar, Navarro, y Rojas, 2017).

Otros estudios, como el llevado a cabo en Hong Kong, se especializan en una práctica específica, denominada la enseñanza creativa. En esa investigación exploraron las creencias de los profesores acerca de ese tipo de enseñanza, a través de un enfoque cualitativo, encontrando que cuando se discuten las

características de una enseñanza creativa, los profesores traen a colación estrategias de instrucción que consideran efectivas, incluyen en su discurso acciones como brindar oportunidades para que los estudiantes experimenten y creen, realizan preguntas abiertas, usan la discusión grupal, proponen tareas auténticas, se muestran abiertos a las opiniones de los estudiantes y finalmente, reportan tener control sobre el aula (Huang y Lee, 2015).

En el siguiente enlace podrá visualizar un resumen de estos antecedentes, de acuerdo al año de publicación, la categoría conceptual y las contribuciones: control + [clic para acceder](#).

5.2. Marco conceptual:

5.2.1. Buena docencia:

La buena docencia es una preocupación de toda institución que busca calidad en sus procesos formativos, sin embargo, su abordaje y formas de entenderlas varían de acuerdo con lo que cada conglomerado considera como “buenas” prácticas docentes, desde el punto de vista de los mismos profesores, los estudiantes o la administración. En los Estados Unidos, a finales de los 80's, se empezaron a preguntar cómo pueden los estudiantes y los profesores mejorar la educación universitaria, teniendo como referencia diversos informes que daban cuenta de deficiencias en cuanto a la calidad de la educación superior. Por tanto, investigadores como Chickering y Gamson (1987), asociados a la administración y asuntos estudiantiles de instituciones de educación superior, concluyen, a partir de su investigación sobre “buena enseñanza y aprendizaje” en las universidades, que

hay 7 principios para que una práctica docente sea considerada como buena, estos principios son:

- 1. La buena práctica promueve el contacto entre estudiantes y profesores.**
- 2. Desarrolla la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes.**
- 3. Fomenta el aprendizaje activo.**
- 4. Da retroalimentación rápida.**
- 5. Hace énfasis en el tiempo dedicado a la tarea.**
- 6. Comunica altas expectativas.**
- 7. Respeta los diversos talentos y formas de aprender.**

Los principios fueron contruidos a partir de la revisión de investigaciones sobre la práctica docente durante 50 años: cómo aprenden los estudiantes, cómo interactúan los estudiantes entre ellos y cómo los estudiantes y profesores se comunican.

El trabajo sobre los 7 principios de Chickering y Gamson (1987) influyó tanto en la investigación sobre buenas prácticas docentes, al punto que en 1999 estos autores publican un estudio sobre las múltiples aplicaciones de sus principios en investigaciones, con validaciones desde el punto de vista de estudiantes, profesores y administrativos (Kuh, Pace, y Vesper, 2011; Bangert, 2004; Kuh y Vesper, 1997; Ewell y Jones, 1996; Comisión de Educación de los Estados, Making Quality Count in Undergraduate Education, 1995, citados en Chickering y Gamson, 1999). De hecho, la Comisión de Educación de los Estados Unidos en su informe “Making Quality Count in Undergraduate Education” (1995), incluye entre sus 12 atributos sobre la calidad de la educación superior de pregrado, los 7 principios de Chickering y Gamson (1987):

Con relación a la cultura organizacional:

- **Altas expectativas.**
- **Respeto por los diversos talentos y estilos de aprendizaje.**
- Un énfasis en los primeros años de estudio.

Con relación al currículo:

- Coherencia en el aprendizaje.
- Síntesis de experiencias.
- Práctica continua de habilidades aprendidas.
- Integración de la educación y la experiencia.

Y con relación a la instrucción:

- **Aprendizaje activo.**
- **Evaluación y retroalimentación rápida.**
- **Colaboración.**
- **Tiempo adecuado en la tarea.**
- **Contacto fuera de clase con el personal docente.**

Así, durante los años 90's y los primeros del 2000, los estudios sobre buena docencia, en gran proporción estaban ceñidos a estudios de las prácticas, y en los estudios posteriores, del 2000 en adelante, se encuentran términos como "buena enseñanza", "enseñanza efectiva", "enseñanza ejemplar", "maestros ejemplares", "maestros excelentes", que buscan establecer lo que podría denominarse como "buena docencia". Pero aún se mantienen, en su gran mayoría, en describir lo que "hacen" los buenos profesores, lo cual es justificado por autores como Hativa (2015), quien afirma que la variabilidad conceptual está dada porque la buena

docencia depende del contexto, por lo que los buenos profesores pueden hacer cosas distintas en instituciones diferentes, con poblaciones estudiantiles diversas y con objetivos distintos (Nasser-Abu Alhija, 2017).

Ahora bien, dada esta variedad de términos asociados a la buena docencia, se mostrarán aquí los resultados más relevantes de los estudios que utilizan cada término. Empezando por el de “maestros ejemplares”. Hativa, Barak y Simhi (2001), en un estudio cualitativo, concluyeron que los profesores ejemplares a nivel de educación superior se caracterizan por estar **bien preparados, ser organizados, presentar el material o contenido con claridad a sus estudiantes, estimular el interés, el compromiso y motivación de sus alumnos, así como por hacer uso del entusiasmo y la expresividad**. En general, **los maestros ejemplares tienen una relación positiva con los estudiantes, a los cuales ven con grandes expectativas**, los alientan y generan ambientes positivos en el aula.

Wilson, Cook y Norwood (2010), a través de un estudio exhaustivo sobre la literatura relacionada con la buena docencia, muestran lo siguiente:

Los grandes maestros son profesores dinámicos y tienen una clara comunicación, aspectos que los lleva a ayudar a los estudiantes a concentrarse en las clases y comprender los contenidos. **Estos maestros conocen a sus estudiantes, muestran una personalidad agradable y expresan su deseo de que los estudiantes aprendan**. También muestran que en algunos estudios se habla de profesores excelentes, operacionalizando las investigaciones desde el hecho de que esos profesores fueron galardonados por su labor, encontrándose que estos **tienen una visión sofisticada de la enseñanza y la evaluación, y**

otorgan una mayor prioridad al aprendizaje a largo plazo. Estos autores sugieren que un excelente texto sobre este tipo de profesores es el escrito por Bain (2004), basado en entrevistas exhaustivas con excelentes maestros.

Para Ken Bain (2004), aquellos profesores que son considerados como buenos tienen las siguientes características en común:

- Conocen muy bien sus disciplinas y la historia de estas, las controversias y distintas teorías alrededor, lo que los lleva a dominar la naturaleza del pensamiento en su área de estudio.
- Razonan sobre cómo los estudiantes podrían aprender su disciplina y enseñan técnicas de metacognición a sus alumnos.
- Se mantienen activos en la investigación de su disciplina.
- Han marcado una diferencia positiva y significativa en el desarrollo intelectual y personal de sus estudiantes.
- Ayudan a alcanzar un aprendizaje excepcional de forma habitual.
- Han sido galardonados por su labor.

Tal como se había mencionado antes, algunas investigaciones equiparan la buena docencia a la enseñanza efectiva. Esta asociación suele hacerse cuando se parte de que son buenos aquellos maestros que llevan a que sus estudiantes tengan excelentes resultados, especialmente en pruebas estandarizadas (Whitman, 2018). Sin embargo, se sigue cuestionando el juicio, eminentemente implícito, sobre lo que es bueno o efectivo. Así, en términos de funcionalidad, la literatura se ha acercado al tema a través de conceptos como el de calidad, que según Alexander (2010), citado por Devine, Fahie y McGillicuddy (2013), solo

puede alcanzarse en educación por medio de un “cambio pedagógico de estructura profunda”, es decir, mediante el denominado aprendizaje profundo.

Ahora, el aprendizaje profundo es solo un aspecto que hace referencia a la meta educativa, por tanto, existen otros aspectos que puedan estar directamente relacionados con la enseñanza efectiva, James y Pollard (2011), citados en (Devine, Fahie y McGillicuddy, 2013) consideran como aspectos claves de la enseñanza efectiva, los valores, entendidos como aquellos objetivos amplios de una sociedad, también, la naturaleza del plan de estudios y las directrices para la evaluación, el énfasis en las relaciones personales y condiciones para el desarrollo profesional de los profesores (Devine, Fahie y McGillicuddy, 2013).

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, Devine, Fahie y McGillicuddy (2013), encuentran a través de un estudio con maestros en Irlanda, que aquellos que son efectivos presentan las siguientes características:

- **Los maestros "buenos" tienen una pasión por la enseñanza y el aprendizaje.**
- Los buenos maestros contemplan una clara dimensión social y moral dentro de su enseñanza, asociando esta con la misión más amplia de la educación en términos de la formación social y moral de la persona.
- **El buen maestro lleva a cabo una práctica reflexiva, basada en sus creencias.** Se debe aclarar aquí que los autores encontraron algunas incoherencias entre las creencias de los profesores y el tipo de práctica que llevan a cabo en el aula.

- Los buenos profesores **planifican y gestionan el aprendizaje de los estudiantes**, en primer lugar, a través de la cobertura curricular y luego con evaluaciones que implican conexiones con el estudiante.
- Se encontró que **las conexiones que el maestro establece con los estudiantes están mediadas por el amor, expresado en un genuino deseo de enseñar.**

Lo anterior es coherente con los resultados que muestra la literatura en décadas pasadas, especialmente en los 80's y 90's, en los que se afirmaba que, para ser efectivos, **los profesores deben poseer y exhibir competencias en el conocimiento disciplinar, en el conocimiento pedagógico y en el conocimiento pedagógico disciplinar.** Por conocimiento disciplinar se refiere a la comprensión de los conceptos y estructura básica que enseña; el pedagógico implica habilidades necesarias para **guiar, gestionar aprendizajes, evaluar y comunicarse** con los estudiantes, mientras que el conocimiento pedagógico disciplinar implica conocer cómo se enseña su disciplina (Murphy, Delli y Edwards, 2004).

Para finalizar este apartado en el que se han mostrado estudios sobre características de buenos profesores, desde el punto de vista de la efectividad, es preciso presentar los resultados de un estudio cualitativo de gran relevancia llevado a cabo por Weinstein (1989), citado en Murphy, Delli y Edwards (2004), en el que identificaron las características más importantes para los estudiantes al definir a un profesor “realmente bueno”. En la etapa de codificación del estudio surgieron 30 categorías, las siguientes cuatro son las de mayor importancia para los estudiantes: **La comprensión (evidenciada a través de la calidez, amistad y**

la capacidad de relacionarse con los estudiantes), la paciencia, la capacidad de motivar y la capacidad de mantener la disciplina.

Como ya se ha visto anteriormente, las características personales del profesor parecen estar relacionadas con la buena docencia, de hecho, la literatura sobre ello habla de rasgos o estructuras de personalidad. A continuación, se presentan algunos hallazgos.

El vínculo entre la personalidad del docente y la buena docencia data de muchos años atrás. En los años cincuenta ya se menciona en algunos estudios, que para los estudiantes la buena enseñanza está ligada con las características de personalidad del profesor, y así mismo lo entendían las instituciones de educación superior, aunque la concepción de la personalidad a nivel institucional era muy distinta a la de los estudiantes (Maslow y Zimmerman, 1956). La concepción institucional buscaba relacionar la personalidad del docente con su eficacia, es decir, con la obtención de buenos resultados por parte de los estudiantes y buenos índices de retención estudiantil.

Dado que durante años se adoptó en múltiples contextos la conceptualización de la personalidad planteada por el modelo de cinco factores o Big Five, muchos estudios indicaban que los rasgos de personalidad estaban relacionados con el desempeño docente y el rendimiento estudiantil, particularmente se establecieron asociaciones significativas con la autoeficacia, que hace parte del dominio de la consciencia (Klassen y Tze, 2014). Otros estudios como el de Cooper (2004), citado en Bastian, McCord, Marks y Carpenter (2017), **relaciona la extraversión, la amabilidad y el bajo neuroticismo** con los buenos maestros, principalmente en educación básica.

En contextos universitarios, señala Suditu (2014) que **la empatía es la habilidad de mayor relevancia en la estructura de personalidad de los maestros exitosos**, al menos eso se concluye de estudios que contemplan la percepción de estudiantes. Aunque también se siguen resaltando, en el perfil de los profesores de mayor eficacia, tal como lo corrobora esta autora en su estudio, **las habilidades científicas, con mucha más fuerza las habilidades de enseñanza (hacerse entender, interacción con los estudiantes y claridad en las expectativas), así como las competencias relacionales** (la forma en la que establece vínculos con los estudiantes y el involucramiento).

En un reciente estudio Baier y colaboradores (2018), estudiaron las características de los docentes, tales como capacidad cognitiva, personalidad, creencias y entusiasmo por la enseñanza, que fueron evaluadas mediante pruebas estandarizadas y autoinformes, cuya información fue analizada usando modelos de ecuaciones estructurales (con las cuales se pueden establecer relaciones de causalidad multidireccional entre variables). Los autores encontraron que **la extraversión, el entusiasmo por la enseñanza y el conocimiento pedagógico son predictores significativos del apoyo al aprendizaje del estudiante** por parte del profesor, y a su vez, la conciencia y el entusiasmo por la enseñanza son factores predictivos de la disciplina en el aula. Por tanto, concluyen que **las variaciones sustanciales en la calidad de la enseñanza o la docencia se explican por las características personales del maestro.**

5.2.2. Creencias sobre buena docencia:

Si bien las características antes mencionadas han sido establecidas a partir de investigaciones, que en muchos casos han apelado a lo que los mismos profesores, estudiantes o administrativos consideran como buena docencia, éstas no afirman que hacen énfasis en lo que “creen” los profesores, sino en lo que “hacen” o dicen que se “debería hacer”, separando sutilmente la práctica de las creencias que subyacen a la misma. Por lo tanto, en esta investigación si se hará explícita la relación que pueda existir entre las creencias del profesor y lo que se considera como buena docencia.

Así entonces, se parte del hecho de que **las creencias de los docentes con relación a lo que es la enseñanza, influencia toda su actuación dentro de clase, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas** (González, et al., 2001 y Scovel, 2001. Citados en Díaz, et. al., 2010), lo cual lleva a establecer que la manera de pensar de un docente (su cognición), constituye un marco de referencia que está compuesto por teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, **creencias**, actitudes, intereses y valores que influyen directamente en las decisiones que toma el profesor en cuanto a lo que debe enseñar, cuándo hacerlo, cómo hacerlo, cómo planearlo y finalmente, cómo evaluar el aprendizaje (Coll y Miras, 1993. Citado en Barrón, 2015). Por tanto, siguiendo los planteamientos de Crookes (2003), Hamel (2003), Harmer (1998), Moll (1993), Tillema, (1998) y Williams y Burden (1999), citados también en Barrón (2015), **las creencias profundas del profesor tienen mayor influencia en su quehacer que los conocimientos disciplinarios que posee.**

Pero ¿qué son las creencias?, Pajares (1992), en una exhaustiva revisión sobre las creencias de los docentes, concertó un primer acercamiento a la definición de las creencias, a través de la distinción entre creencia y conocimiento.

Las creencias se basan en el juicio y la evaluación, mientras que el conocimiento hace referencia a hechos objetivos que se puedan verificar.

Aunque con orígenes distintos, las creencias y los conocimientos son construcciones superpuestas, la creencia como una verdad que no requiere evidencia para el sujeto y los conocimientos que requieren de evidencia para respaldar una afirmación (Murphy, Delli y Edwards, 2004). Pero son Van der Schaaf, Stokking y Verloop (2008), quienes se lanzan a definir las creencias de los docentes como sistemas integrados de supuestos personales sobre aspectos como la disciplina, la enseñanza y el aprendizaje (Van der Schaaf, Stokking y Verloop, 2008).

De la definición de sistemas integrados de “suposiciones personales” se derivan tres ideas principales. La primera es que las creencias de los docentes moldean la forma en la cual estos perciben e interpretan las interacciones que se presentan en la clase e influyen en la construcción de intenciones que responden a las interacciones percibidas. La segunda plantea que generalmente se asume que **las creencias de los profesores varían en la especificidad y en la fuerza de acuerdo con el contexto, lo que implica que no todas las creencias tienen la misma influencia en el comportamiento real del docente, solo las creencias más fuertes o sobresalientes influyen en la práctica de enseñanza** (Aguirre y Speer, 2000; Ajzen, 2002; Schoenfeld, 1998, citados en Van der Schaaf, Stokking, y Verloop, 2008).

Y la tercera idea muestra que las creencias pueden guiar el comportamiento del profesor de dos maneras, deliberada o espontáneamente. De la forma deliberada, una creencia se construye o se recupera con esfuerzo, guía el establecimiento de metas y el comportamiento mismo. Mientras que de manera espontánea las creencias son construidas o activadas por la rutina (Van der Schaaf, Stokking y Verloop, 2008).

Entonces, una de las formas de adquisición de las creencias está asociada a la experiencia previa del profesor, de hecho, autores como Richardson (1996), citado en Murphy, Delli y Edwards (2004), clasifica las experiencias en tres áreas: experiencia personal, experiencia con la institución y experiencia con el conocimiento formal o disciplinar, afirmando que **las experiencias en estas tres áreas tienen el potencial de influenciar y dar forma a las creencias individuales sobre enseñanza**. De hecho, en varios estudios, los profesores reportan recordar experiencias de cuando eran estudiantes a la hora de hablar de enseñanza o docencia, **apelando a sus profesores “modelo”** (Calderhead y Robson, 1991; Eick y Reed, 2001; Seymen, 2012), citados en Oleson y Hora (2014) y en otros estudios, se evidencia la influencia de experiencias personales al hablar de sus creencias (Schommer, 1990; Schommer, 1994, en Ng, Nicholas y Williams, 2010; Oleson y Hora, 2014).

Cuando se habla de la fuerza y estabilidad de una creencia, Oleson (1981), citado por Wyatt y Pickle (1993), encontró en sus estudios que **cuando los sistemas de creencias son muy fuertes, el profesor puede llegar a distorsionar los planes de estudio cuando estos entran en conflicto con sus creencias**. Además, autores como Wyatt y Pickle (1993), aseguran que **los**

profesores mantienen sus creencias sobre lo que consideran bueno para sus estudiantes, sin importar qué enseñen o en qué contexto o nivel lo hagan. Lo cual es corroborado en estudios más recientes, en los que se ha encontrado que las creencias sobre enseñanza no solo no cambian a lo largo de la formación inicial en los docentes, sino que la invariabilidad (o poco cambio) se extiende a lo largo de toda la carrera (Asensio y Ruíz Del Miguel, 2017).

Ahora bien, algunos estudios han sido más específicos al establecer relaciones entre creencias y docencia efectiva, que como se mostró anteriormente está asociada a lo que se considera buena docencia. Autores como Ghaith y Shaaban (1999), citados en Ng, Nicholas y Williams, (2010), demostraron en sus estudios que los docentes de alta eficacia tienen creencias positivas sobre sus capacidades para enseñar y, de hecho, se perciben menos preocupados por su supervivencia como maestros y están dispuestos a innovar para apoyar las diferentes necesidades educativas de sus estudiantes, logrando aprendizajes efectivos y motivación en sus estudiantes (Ng, Nicholas y Williams, 2010).

Lo anterior, es complementado por un estudio llevado a cabo recientemente por Rodríguez, Del Valle, De la Vega y Paniagua (2018), con profesores en diferentes niveles de educación, en el que **los resultados muestran variabilidad en las creencias de acuerdo con el sexo, el nivel de educación en el que enseñan, la titularidad en la institución y el tipo de asignatura, mientras que la variación a través de los años de experiencia es poca.**

Entonces, de acuerdo con los postulados anteriores, los profesores mantienen un conjunto de creencias influenciadas por sus experiencias, ya sea de manera espontánea, a través de las rutinas, o mantenidas con esfuerzo

consciente asociadas a planes, metas y objetivos de enseñanza. Las creencias mantenidas impactan en la forma en la que el profesor produce cambios en su práctica, incluyendo cómo, por qué, qué enseña y cómo evalúa (Barrón, 2015). Pero, las creencias no solo están ancladas a la práctica docente como tal, sino también a factores personales y profesionales que inciden, ya sea para apoyar o restar valor, a la creación de entornos de aprendizaje más efectivos para los estudiantes (Speer, 2008; Devine, Fahie y McGillicuddy, 2013).

En un estudio acerca de las creencias en profesores sobre aspectos personales, Ng, Nicholas y Williams (2010) encontraron que los profesores creen tener un mayor control de la clase a través de habilidades como el carisma y la construcción de buenas relaciones con los estudiantes. Lo cual es corroborado por Crawley (2013), en un estudio específico con profesores a nivel de postgrado, particularmente con profesores de docentes, es decir, con formadores de formadores. Según los resultados, el autor afirma que las características principales que los docentes creen tener son: **apasionados por la enseñanza y aprendizaje, flexibilidad, adaptabilidad y disponibilidad, ganarse el respeto de otros docentes y la capacidad de modelar buenas prácticas de enseñanza**. Además de estas, también se resaltan características como: **creerse carismáticos, innovadores, capaces de conectar los contenidos con contextos laborales y experimentados**. Así entonces, Crawley (2013) destaca que en su estudio **los docentes estaban todos confiados en que tenían o poseían las características esenciales para ser un buen educador**, en este caso concreto, para ser educadores de maestros.

Finalmente, a nivel de profesores de posgrados, los estudios han estado centrados en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus docentes (Voss, Gruber y Szmigin, 2007), desatándose conclusiones como las siguientes:

- Los estudiantes consideran que los buenos profesores conocen a sus estudiantes, son entusiastas, accesibles y amigables.
- Los estudiantes valoran la experiencia del docente en lo profesional y lo ven como alguien que les enseñará a enfrentarse al mundo profesional.

En consonancia con las anteriores conclusiones, Vásquez y Gabalán (2012), encuentran en un estudio sobre evaluaciones de profesores de posgrados en Colombia, que los estudiantes tienen las siguientes valoraciones a la hora de calificar a los profesores en este nivel de educación: el dominio disciplinar del docente es altamente valorado por los estudiantes, así como los aspectos pedagógicos del profesor. En cambio, cuando se indaga con los mismos profesores, estos consideran que hacer buenas evaluaciones les define como profesores efectivos, así como también el cumplimiento y compromiso institucional.

En el siguiente enlace podrá visualizar un resumen con los principales conceptos y autores, de acuerdo con la categoría conceptual y las contribuciones: control+[Clic para acceder](#)

6. Metodología:

El propósito de esta investigación se centra en la comprensión de las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado en una institución de educación superior, y del cual se derivan interrogantes claves como:

¿Qué creen los profesores acerca de la buena docencia a nivel de posgrados?,
¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre los atributos de personalidad de un buen docente? y ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre las prácticas pedagógicas de los buenos docentes?

A continuación, se presenta la estructura metodológica definida por los investigadores para cumplir el propósito de investigación:

- Enfoque de investigación: En esta sección se describe el paradigma de investigación y las perspectivas ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica que de ello se deriva. Se incluye en este apartado, tal como lo requiere perspectiva axiológica, una descripción de los investigadores de acuerdo con sus experiencias, prejuicios y valores.
- Diseño de investigación.
- Descripción de los participantes y procedimientos de muestreo.
- Medición y materiales utilizados para la recopilación de datos.
- Procedimiento: contacto de los participantes, recopilación de datos, estrategias de grabación, procedimiento para el análisis de los datos, validez cualitativa y fiabilidad.

6.1. Enfoque de investigación.

En primer lugar, los autores han determinado que esta investigación es de tipo cualitativa porque el objetivo y/o propósito de la investigación requiere de una aproximación hacia realidad que permita su comprensión por parte de los

investigadores, por lo cual se hace mucho más adecuado una tipología cualitativa (Rodríguez y Valdeoriola, 2014). Así lo describen Denzin y Lincoln (2005), cuando afirman que la investigación cualitativa permite al observador localizarse en el mundo, haciendo que este sea visible mediante prácticas interpretativas, en las cuales se intenta dar sentido a los fenómenos de acuerdo con los significados que las personas le otorgan.

Así, expuesto el tipo de investigación, se recurrirá a Lincoln y Guba (2013), particularmente a los importantes aportes que estos develaron en el texto “El credo constructivista”, para aclarar que toda investigación se hace desde un paradigma, dado que, dependiendo de ello, los problemas u objetos de estudio se vean radicalmente distintos, tanto así que lo que es un problema desde un paradigma puede no serlo desde otro.

De acuerdo con lo anterior, se pone de manifiesto que el paradigma bajo el cual se realiza esta investigación es el constructivista, ya que toda investigación supone una indagación en la que se construyen conocimientos, a partir de reconstrucciones de conocimientos ya existentes o relacionando nuevas construcciones, lo que constituye esfuerzos de búsqueda de sentido, a través de la evaluación formal de los datos disponibles o adquiridos a través de técnicas sofisticadas (Lincoln y Guba, 2013).

Entonces, el producto de esta investigación es una construcción entre los participantes del estudio y los investigadores, la cual puede llegar a constituirse en un conocimiento sobre patrones o regularidades del ser humano, el docente en este caso, tal como se han constituido patrones que han sido generalizados a partir de construcciones compartidas, y son patrones no porque hayan sido

generalizados, sino porque los individuos estudiados comparten las construcciones. Ahora, que una persona sostenga una construcción, no implica que necesariamente tenga la capacidad de compartirla con otros, con lo que se concluye que no todos los sujetos que construyen puedan articular sus construcciones, es decir, el constructor puede no estar al tanto de su construcción. Y una construcción puede ser entendida como un conjunto de creencias, las cuales, junto con sus implicaciones, constituyen un paradigma, que para esta investigación es el constructivismo. Por lo cual se acepta que, en última instancia, los autores, así como cualquiera que defienda la elección de este paradigma o cualquier conjunto de creencias, admiten que ellos creen lo que creen porque lo creen (Lincoln y Guba, 2013).

6.1.1. Perspectiva ontológica

Establecidas las bases del paradigma constructivista, se hace necesario poner de manifiesto su principal supuesto, con el cual se concibe que la realidad social es relativa a los sujetos involucrados en un contexto particular, por lo que, si hay un cambio en los individuos o en el contexto, también cambia la realidad. En las ciencias sociales y/o humanas las entidades son matices de definiciones y convenciones, solo existen en la mente de las personas que las contemplan, lo que supone que el estado ontológico se establece en la medida en que el grupo de personas, que en este caso particular podrían ser los docentes o los investigadores mismos, le otorguen el estado (Lincoln y Guba, 2013). Es así como el relativismo presupone una perspectiva ontológica para el paradigma constructivista.

6.1.2. Perspectiva epistemológica

Una vez establecido el relativismo como perspectiva ontológica, se presupone entonces que la relación entre el observador, conocedor, o en este caso investigador, y el conocido (individuos estudiados) es especialmente específica para las personas que intervienen y específica para el contexto en el que esta relación se da. Es así como se presenta una transacción entre el conocer y el que está siendo conocido, en el contexto particular en el que se está desarrollando el encuentro, que es altamente subjetiva, ya que la relación está mediada por las experiencias del conocedor, sus valores y características personales y culturales, y por lo más importante, sus interpretaciones, es decir, las construcciones del conocedor en el contexto específico. Así, se establece la idea fundamental del subjetivismo como perspectiva epistemológica del constructivismo, en la que se entiende que el conocimiento no es descubierto por un conocedor, sino creado, es decir, que solo existe en el espacio – tiempo (contexto) en el que se da la transacción conocedor – conocido (Lincoln y Guba, 2013). Cabe resaltar que ambos sujetos tienen una epistemología, que en la construcción conjunta podrían complementarse (Vasilachis, 2006).

6.1.3. Perspectiva metodológica

Anteriormente se exponía que una investigación se hacía siempre desde un paradigma y que dependiendo de ello el problema de estudio se puede ver de una forma radicalmente distinta a como se vería desde otro paradigma, y si además se le agregan las dos presuposiciones anteriormente descritas, relativismo y subjetivismo, se pone de manifiesto la necesidad de seguir una metodología con la

que se profundice en las mentes de las personas, específicamente en sus actividades de creación de sentido, y más aún en la creación de sentido en la relación que se establece entre investigador e investigados. Así, se requiere entonces de una metodología que permita, en primer lugar, descubrir las construcciones de los investigados, y, en segundo lugar, confrontar, comparar y contrastar esas construcciones en una situación de encuentro entre investigador e investigados. Ambas partes se logran con un proceso mediante el cual las construcciones salgan a flote a través del diálogo y la argumentación, por lo cual se asume en esta investigación, que la hermenéutica – dialéctica es la presuposición metodológica básica del paradigma constructivista (Lincoln y Guba, 2013).

Ahora, la metodología hermenéutica – dialéctica requiere de una serie de encuentros entre el investigador y los investigados, centrados inicialmente en las construcciones de los investigados y luego en las reconstrucciones que se crean resultado de la relación con el investigador. Las construcciones iniciales se pueden extraer directamente de las personas haciendo uso de instrumentos como la entrevista, la observación, el análisis de documentos y registros, la negociación, entre otros (Lincoln y Guba, 2013).

6.1.4. Perspectiva axiológica

Cuando se investiga desde el paradigma constructivista, en el que se asume que los productos de la investigación son consensos entre las construcciones de quien investiga y los que son investigados, se asume que el conocimiento es construido conjuntamente, por lo tanto, las experiencias, los

prejuicios y valores de quienes participan influncian esas construcciones (Lincoln y Guba, 2013), especialmente a la hora de elaborar las construcciones que serán presentadas en los informes. Por lo que se hace necesario que los autores describan a continuación aquellas construcciones que ya poseen y que pueden de alguna manera (según sus creencias) afectar las reconstrucciones que estarán a su cargo en esta investigación, dado que las categorías, nociones o estereotipos, creadas desde perspectivas científicas, políticas, jurídicas, entre otras, no solo median la relación entre estos sujetos, sino que en cierto punto interfieren (Vasilachis, 2006).

Esta investigación fue llevada a cabo por dos personas, un hombre y una mujer, ambos estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte, en la Región Caribe de Colombia.

El hombre tiene 30 años, soltero, sin hijos, nunca ha estado casado, quien se describe, cada vez que tiene oportunidad, como el hermano mayor, líder, ejemplo a seguir de sus hermanos y un convencido de que la educación es la única oportunidad de progresar y alcanzar una mejor calidad de vida para aquellos que han tenido el infortunio de nacer en el seno de una familia de escasos recursos económicos. Para esta persona la educación es un valor centrado, al igual que la determinación, la responsabilidad y el compromiso, los cuales considera clave en su historia de vida: ha sido becado en todas las etapas educativas de su vida (educación básica, media y universitaria, incluso en el posgrado).

Con el anterior contexto, este investigador empieza a describir sus creencias sobre la buena docencia haciendo énfasis en que su historia de vida es

un conjunto de acontecimientos que en su mayoría son actos educativos, para él la educación lo es todo, ama aprender y enseñar, le encantan los retos y desafíos que implican cambios, nuevos saberes, nuevas conductas, nuevas formas de ser.

Para él la buena docencia es aquella en la que un profesor asume su rol con absoluta responsabilidad, teniendo siempre presente que si bien el aprendizaje es una construcción que cada persona logra hacer, el profesor debe garantizar que su práctica, metodologías, actitudes, valores y formas de relacionarse, favorecen todas esas construcciones en el estudiante. El buen profesor ante una dificultad de aprendizaje de uno o varios de sus estudiantes debe cuestionarse sobre la responsabilidad que en él recae, sus juicios deben ser primero hacia él: en la buena docencia no valen las excusas que buscan acuñar la responsabilidad del aprendizaje exclusivamente al estudiante. En ese sentido, el profesor es el protagonista que hace que sus estudiantes también lo sean, por tanto, su protagonismo, paradójicamente, le lleva a concebir al estudiante con la mayor importancia, como un ser merecedor de todas las condiciones que le lleven a aprender de la mejor manera posible y con la más alta calidad alcanzable.

Así entonces, para este hombre, el buen docente es un ser humano comprometido absolutamente con el aprendizaje de sus estudiantes, por ello las experiencias que mejores recuerdos le evocan son aquellas en las que tuvo profesores que eran, ante todo, buenas personas, y luego profesionales comprometidos y entregados con la idea de que cada estudiante debía aprender algo, algo que fuese significativo para sus vidas y para sus ciclos formativos. A esos profesores los ve como un referente, pero no como modelo a seguir, dado

que cree que él puede ser mejor, poder ser mucho más “fino” en sus maneras, en sus metodologías y en sus formas de relacionarse.

Ahora bien, esa forma de concebir la buena docencia activa prejuicios difíciles de alejar en algunos momentos; por ejemplo, acuñar la etiqueta de “mal” profesor a aquel que no logra conectarse con los estudiantes, aquel que, a pesar de su buen discurso, se percibe parco, sin emociones, sin entusiasmo. Es posible que su estructura le lleve a ser tímido o no considere, de acuerdo con su buen entender, que aspectos como el entusiasmo y las emociones positivas, no sean tan relevantes a la hora de enseñar. Eso de entrada no le hace mal docente, porque es posible que tenga el nivel de compromiso necesario para entender que él tiene el protagonismo y la absoluta responsabilidad de que todos sus estudiantes aprendan. En definitiva, lo anterior es un prejuicio que este investigador no logra quitarse con facilidad a la hora de emitir un juicio sobre un docente.

El segundo investigador es una mujer, de 40 años, casada, con dos hijas. Con experiencia de 10 años en la gestión académico-administrativa de programas de posgrado en una institución de educación superior. Se ha relacionado con docentes de diferentes disciplinas; esta relación inicia desde el proceso de selección docente donde el investigador ha tenido la responsabilidad de vincular como docentes catedráticos a profesionales de distintas áreas y niveles de formación; una vez contratados, la relación se afianza en el ejercicio mismo de la docencia en los programas ofrecidos por la universidad, y sobre los cuales el investigador ejerce la coordinación general. El investigador ha tenido la oportunidad de obtener información acerca de la práctica docente en los

programas de posgrado, a través de procesos de evaluación, en los cuales se recibe retroalimentación tanto de los estudiantes y egresados, como de los mismos docentes. A través de su relación con los docentes, el investigador ha percibido su necesidad, la de los docentes, de ser visibles para las instituciones con las cuales trabajan como catedráticos, y su interés genuino en servir y aportar desde su rol, al aprendizaje de los estudiantes. Para este investigador, la docencia a nivel de posgrado requiere vocación y compromiso, dominio de la disciplina que se enseña y experiencia profesional en el área, el docente no sólo debe dominar los conceptos y las teorías de una disciplina, debe ser capaz también de trasladar esos conocimientos al mundo real donde tienen aplicación y utilidad. A nivel personal, el docente debe ser una buena persona, es decir, debe tener una escala de valores de tal manera que sus acciones sean éticas, honestas, responsables y coherentes con su discurso, sus sentimientos y pensamientos. Finalmente, el docente, debe saber ser docente, la formación en pedagogía es determinante para una buena docencia, por cuanto no basta con saber un tema para saber enseñarlo y lograr efectivamente el aprendizaje en los estudiantes.

6.2. Diseño de investigación

En las investigaciones cualitativas la elección del diseño suele ser una tarea que reviste cierta complejidad, ya que a diferencia de las cuantitativas, los métodos cualitativos pueden llegar a ser muy parecidos entre sí, con diferencias muy sutiles que lleva a que los investigadores tomen como una especie de decisión personal sobre el método que ellos creen que se ajusta más al objetivo

que quieren alcanzar, los recursos disponibles, el acceso a los participantes y el instrumento predilecto de recolección de información que se utilizará. Los métodos para conseguir objetivos descriptivos, propios de la metodología hermenéutica – dialéctica, son eminentemente cualitativos, ya que es el ser humano el protagonista sobre el cual se levanta información que sea útil para la reconstrucción de sus construcciones (Lincoln y Guba, 2013).

Dada las características de la población estudiada, la cual está delimitada completamente (profesores catedráticos en los programas de postgrados de una universidad privada acreditada en la ciudad de Barranquilla), se podrían utilizar tanto la etnografía como el estudio de casos único o múltiples, estos últimos recomendados para aquellas poblaciones sobre los cuales existan pocos estudios y se quiera hacer una aproximación inicial sobre sus características, mientras que la etnografía es más propicia cuando se quiere abarcar la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (Lévano, 2007).

De acuerdo con lo anterior, más las descripciones que se harán a continuación, los autores eligen un diseño de caso único como método para esta investigación. Que, de acuerdo con Glaser y Strauss (1967), citados en Rodríguez y Valldeoriola (2014), se trata de una exploración inicial que permitirá desarrollar estudios más complejos y ambiciosos que apoye la construcción de teorías.

Es preciso informar que tradicionalmente el estudio de casos no había sido identificado como un método exclusivo de la investigación cualitativa (Rodríguez y Valldeoriola, 2014), de hecho, en textos de metodologías cualitativas no es mencionado como uno de ellos (Lévano, 2007; Hanzelíková y Noriega, 2016). Esto

sucede porque el rasgo distintivo de este método no son sus metodologías, sino su interés en un caso particular o en varios casos si se trata de un estudio de casos múltiples (Cohen y Manion, 2002; Stake, 2005; Yin, 2009, citados en (Rodríguez y Valldeoriola, 2014).

Entonces, para precisar, la elección del método de caso único como diseño de investigación, más allá de las razones anteriormente expuestas, está sustentada en aquellos aspectos que teóricos como Yin (2009) citado en Rodríguez y Valldeoriola (2014), considera como criterios claros para seleccionar este método:

- El caso tiene un carácter crítico en la confirmación, modificación o ampliación de una teoría o conocimientos disponibles sobre el objeto de estudio.
- Representa un caso único o extremo, es decir, se trata de un caso irrepetible y/o peculiar.
- Es un caso típico o representativo que permite recopilar datos sobre un fenómeno, lugar, circunstancia, etc.
- Se trata de un caso revelador que permite al investigador observar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que hasta el momento era inaccesible para la investigación social.
- Tiene un carácter longitudinal, que permite que el investigador estudie un mismo caso en diferentes momentos y observar cómo ciertas circunstancias cambian con el paso del tiempo.

Finalmente, en estudios en educación, la literatura presenta el método de casos como un diseño recurrente; autores como Merriam (1998), citado en Ceballos (2009), se refería a los casos como un análisis holístico, intenso, sobre un fenómeno limitado a un programa, institución, persona, proceso o unidad social (Bartlett y Vavrus, 2017).

6.3. Población

La población objetivo de un estudio hace referencia a la totalidad de personas que pueden ser objeto de la investigación, la clara definición y delimitación de esta puede brindar mayor validez y transparencia para las posibles generalizaciones que se hagan con el estudio (Robinson, 2014). Para la delimitación se utilizan criterios claros de exclusión o inclusión, o una combinación de ambos (Luborsky y Rubinstein 1995; Patton 1990, citados en Robinson, 2014).

La población de este estudio se delimitó con base en dos de los criterios de homogeneidad citados por Robinson (2014), el criterio de experiencia de vida y el de ubicación. En cuanto al criterio de experiencia de vida, la población está delimitada por aspectos profesionales y laborales, todos los profesores que participaron en el estudio tienen experiencia como docentes catedráticos en programas de posgrados y estuvieron vinculados a la misma universidad como catedráticos en el año 2018. Los docentes catedráticos son aquellos cuya presencia en la Universidad es de algunas horas a la semana y no tienen contratación directa con la institución en la cual desarrollan sus clases. El criterio de ubicación se aplica también para restringir la población a los docentes

vinculados como catedráticos a la misma institución, una universidad privada acreditada de alta calidad, ubicada en la ciudad de Barranquilla, Colombia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se solicitó al área administrativa de la universidad el listado de profesores catedráticos de posgrado que tuvieron clases programadas en el 2018, año anterior a la realización de esta investigación. En el 2018 la institución reportó 607 profesores catedráticos vinculados a sus programas de posgrado. Los docentes reportados tuvieron un promedio de 30,6 horas de contratación con la universidad durante el 2018.

La tabla 1 presenta la distribución de los docentes en los diferentes niveles de posgrados de la universidad.

NIVEL	NRO. DE CATEDRÁTICOS	PORCENTAJE
Doctorado	20	3%
Especialización	363	60%
Maestría	224	37%
Total	607	100%

Tabla 1. Docentes catedráticos por nivel educativo (Elaboración propia).

A continuación, se presentarán datos que ayudan a caracterizar esta población:

La tabla 2 muestra la distribución de los profesores catedráticos de posgrados de acuerdo con el título de educación superior que poseen:

TÍTULO UNIVERSITARIO	PORCENTAJE
Maestría	65,9%
Doctorado	18,9%
Especialización	14,0%
Pregrado	1,0%
Posdoctorado	0,2%

Total**100 %**

Tabla 2. Docentes catedráticos por título académico (Elaboración propia).

La tabla 3 muestra la distribución por divisiones académicas en las que estuvieron vinculados durante el 2018:

DIVISIÓN	PORCENTAJE
División de Derecho, Ciencia Política y Relaciones Internacionales	25,7%
División de Ciencias de la Salud	18,78%
División de Humanidades y Ciencias Sociales	16,8%
División de Ingenierías	15,65%
Escuela de Negocios	12,85%
Instituto de Estudios en Educación	8,73%
División de Ciencias Básicas	0,66%
Escuela Arquitectura Urbanismo y Diseño	0,66%
Instituto de Idiomas	0,16%
Total	100%

Tabla 3. Docentes catedráticos por división académica (Elaboración propia)

La tabla 4 muestra la distribución por sexo.

SEXO	PORCENTAJE
Femenino	33%
Masculino	67%
Total	100%

Tabla 4. Docentes catedráticos por sexo (Elaboración propia).

Por último, en la caracterización de la población total de docentes catedráticos vinculados a la institución, se tiene que el promedio de edad es de 50 años, siendo 30 la edad mínima y 77 la máxima.

6.3.1. Participantes

Robinson (2014) sugiere que la muestra se debe elegir teniendo en cuenta dos criterios generales: lo que es ideal de acuerdo con la teoría y lo que es práctico dependiendo de los recursos.

De acuerdo con el primer criterio, los referentes teóricos de la literatura muestran una variedad de recomendaciones de investigadores con amplia experiencia en estudios cualitativos, en los que sugieren un número mínimo de participantes dependiendo del diseño de investigación. A continuación, se presentan algunas sugerencias recogidas por Mason (2010):

- Para diseño de etnografía y etnociencia autores como Morse (1994) y Bernard (2000), citados por Mason (2010), reportan que la mayoría de los estudios utilizan una muestra de 30 entrevistas para etnografías y de 60 para estudios de etnociencia.
- En estudios de teoría fundamentada, Morse (1994) y Creswell (1998), citados por Mason (2010), sugieren entre 30 y 50 entrevistas.
- En diseños fenomenológicos, tanto Morse (1994) como Creswell (1998), citados por Mason (2010), reportan que el mínimo de participantes debería ser 6 y el máximo 25.
- Para Bertaux (1981), citado por Mason (2010), refiriéndose a todos los estudios cualitativos, independientes del diseño, deben tener mínimo 15 participantes. Mientras que Charmaz (2006), citados por Mason (2010), sugiere que para estudios pequeños el número sea 25 y para Ritchie (2003),

citados por Mason (2010), las muestras deben estar por debajo de los 50 participantes.

Como se acaba de evidenciar, las sugerencias son múltiples y están basadas en las experiencias particulares de los investigadores que las emiten, razón por la cual aún se mantiene la discusión sobre si los criterios para establecer la muestra se deben buscar en la literatura o, estos deben responder a las características particulares de la investigación, sopesando lo que es práctico, válido y adecuado para la misma. Bajo este segundo criterio general, que apuntaría a la practicidad, se ha desarrollado el concepto de saturación de datos, que llevaría a determinar la muestra de acuerdo con la experiencia empírica, es decir, el ejercicio mismo de análisis de datos llevaría al investigador a determinar hasta donde llegar con el número de participantes (Morse, 2000; Mason, 2010).

Así, autores como Morse (2000), establece 5 factores que se deben tener en cuenta para definir el tamaño de la muestra de acuerdo con la saturación de datos, estos son:

- El primer factor está dado por el alcance que se le da a la investigación, entre más amplia sea la pregunta de investigación, mayor tiempo tomará alcanzar la saturación de los datos, lo que implica que el tema debe estar lo más delimitado posible. Esto último se logra, muchas veces, una vez iniciado el análisis de los datos, llevando a que el investigador se centre en aspectos cada vez más “finos” en la recolección de los datos.
- El segundo factor es la naturaleza del tema. Si el tema es claro, casi que obvio, y la información se obtiene fácilmente en las entrevistas, entonces se necesitarán menos participantes que aquellos estudios en los que el tema es

complejo y difícil de captar. Entre más complejo sea el tema, mayor será el número de fuentes y de participantes.

- El tercer factor es la calidad de los datos. Este está relacionado con la naturaleza del tema y la forma en la que se realice la entrevista. Si los datos están relacionados con el objetivo, son ricos y experienciales, se necesitarán menos participantes para alcanzar la saturación.
- El cuarto factor tiene que ver con el diseño del estudio. Cada estudio requiere utilizar varias fuentes de datos y establecer algunos tiempos de recolección. Si es una investigación longitudinal se requiere, por ejemplo, recolecciones previas y posteriores, que aumentaría el número de participantes.
- El quinto y último factor es el uso de datos sombreados. Estos datos emergen cuando el participante, además de hablar de su experiencia, habla de la experiencia de otros en términos de similitud o diferencias. Esto le permite al investigador tener una idea del fenómeno más allá de la propia experiencia del participante y le brinda pautas para poder justificar las diferencias entre sujetos. Claro está, todos los datos sombreados deben ser verificados.

Otra forma de determinar el tamaño de la muestra es realizar un meta-análisis de investigaciones cualitativas, que permitan considerar los tamaños de muestras alcanzados en los estudios y los criterios establecidos. Mason (2010) realizó un meta análisis de 560 tesis doctorales, cubriendo 26 tipos de enfoques

cualitativos, en los que la entrevista fue el instrumento de recolección de datos. Como resultado encontró que en estudios con metodología hermenéutica el promedio de participantes es de 24, siendo 7 el mínimo y 47 el máximo, y con respecto a los resultados en estudios con diseño de casos, encontró que el promedio es de 33 participantes, teniendo estudios de un caso hasta aquellos en los que se consideraron más de 90.

Para determinar el número de participantes en el estudio, los investigadores tomaron en cuenta criterios sugeridos por la teoría y criterios de practicidad (saturación de datos). Los autores siguieron las sugerencias planteadas por Charmaz (2006), citado por Masón (2010), quien sugiere que para estudios pequeños el número de participantes sea de 25, y también siguieron las recomendaciones del metaanálisis de tesis doctorales realizado por Masón (2010), en el que se establece que el promedio de participantes para estudios de caso es 33. Así, en la fase de planeación de la investigación, necesaria para estimar la duración de esta y definir los recursos necesarios para su realización (Robinson, 2014), los investigadores definieron un número inicial de participantes igual a 30; el procedimiento de muestreo se describe en el siguiente apartado.

De otro lado, y para no descartar el criterio de practicidad conceptualizado por Morse (2000) como saturación de datos, los autores decidieron hacer también análisis parciales de los datos (codificación inicial de las entrevistas transcritas) antes de hacer la siguiente entrevista para poder identificar si ocurría saturación de datos antes de que se llegara al número de participantes inicialmente establecido.

6.3.2. Procedimiento de muestreo

La muestra en un estudio cualitativo debe representar a la población objetivo para permitir al investigador responder las preguntas de investigación que se ha planteado, así como profundizar en el conocimiento de la realidad objeto de estudio y cumplir con el propósito de la investigación. La selección de la muestra debe estar determinada tanto por el contexto como por el propósito de la investigación (Patton, 2002).

Así, teniendo en cuenta que la población está delimitada por criterios de experiencia de vida (profesores catedráticos de programas de posgrados) en una ubicación o contexto determinado (la universidad donde se desarrolló el estudio) y el propósito de investigación apunta a la comprensión de las creencias colectivas de esos docentes, la estrategia seleccionada por los autores ha sido la de muestreo intencional.

El muestreo intencional utiliza formas no aleatorias para la selección de los participantes, con el objetivo de asegurar que las características particulares de los casos estén representadas en la muestra final de la investigación. Autores como Robinson (2014) afirman que la razón principal para el uso de este tipo de muestreo, es que el investigador asume, basado en su conocimiento inicial sobre el objeto de estudio, que cierto tipo de participantes pueden tener perspectivas únicas, diferentes e importantes sobre el fenómeno en cuestión y, por lo tanto, su presencia en la muestra debe asegurarse. Para la selección de la muestra los investigadores tuvieron en cuenta dos condiciones o subtipos de muestreo intencional, el muestreo por conveniencia y el muestreo por cuotas (Onwuegbuzie y Leech, 2007; Robinson, 2014).

Los investigadores aplicaron en primer lugar el muestreo por conveniencia, definido por Onwuegbuzie y Leech (2007) como un procedimiento que implica la selección de aquellos individuos o grupos que estén disponibles y dispuestos a participar del estudio. En segundo lugar, los investigadores aplicaron el muestreo por cuotas, es decir, dentro del grupo de personas disponibles y dispuestas a participar, se hace una segunda selección por categorías de asociación (subgrupos) para asegurar que los participantes seleccionados representen la totalidad de categorías, que, en el caso de esta investigación, serían las divisiones académicas de la universidad a las cuales se encontraban vinculados los profesores catedráticos. Los investigadores consideraron que contar con la participación de docentes vinculados a todas las divisiones académicas de la universidad era un criterio que se debía cumplir para garantizar que el estudio cubriera toda la población de docentes catedráticos de la universidad y sus resultados fueran relevantes para toda la comunidad académica de postgrados en la institución.

Así entonces, de los 607 profesores catedráticos de posgrados que componen la población objetivo, 70 manifestaron su disponibilidad y disposición para participar en el estudio. En esa primera instancia se aplicó el muestreo por conveniencia, y luego, de esos 70 se seleccionaron 30 profesores, de tal manera que en el estudio estuviesen profesores de todas las divisiones académicas de la universidad. Los 30 docentes seleccionados estaban dispuestos a participar, y, además, disponibles en los meses en los que los investigadores habían planeado realizar la recolección de datos.

6.3.3. Descripción de los participantes

A continuación, se presenta la caracterización de los 30 profesores que participaron en el estudio.

La tabla 5 presenta los participantes de acuerdo al nivel del programa en el cual están vinculados.

NIVEL	NRO. DE CATEDRÁTICOS	PORCENTAJE
Especialización	18	60%
Maestría	12	40%
Total	30	100%

Tabla 5. Docentes catedráticos participantes por nivel educativo (Elaboración propia).

A continuación, la tabla 6 muestra la distribución de los entrevistados por división académica:

NIVEL	NRO. DE CATEDRÁTICOS	PORCENTAJE
Escuela de negocios	8	27%
División de ingenierías	8	27%
División de humanidades y ciencias sociales	6	20%
División de derecho, ciencia política y relaciones internacionales	3	10%
Instituto de estudios en educación	2	7%
División de ciencias de la salud	2	7%
División de ciencias básicas	1	3%
Total	30	100%

Tabla 6. Docentes catedráticos participantes por división académica (Elaboración propia).

Es importante reportar que no se contó con la participación de profesores catedráticos vinculados a la división de Arquitectura y Urbanismo, y tampoco del Instituto de idiomas, dado que de estas dos divisiones no hubo docentes disponibles para participar en el estudio.

En cuanto al sexo de los entrevistados, la tabla 7 muestra la distribución:

SEXO	NRO. DE CATEDRÁTICOS	PORCENTAJE
------	-------------------------	------------

Femenino	5	17%
Masculino	25	86%
Total	29	100%

Tabla 7. Docentes catedráticos participantes por sexo (Elaboración propia).

El promedio de edad de los docentes participantes es de 54 años, el promedio de años de experiencia profesional 30, el promedio de años de experiencia docente 22 y el promedio de años de vinculación a la universidad donde se desarrolló la investigación, 11 años.

Todos estos profesores cumplieron con los criterios de inclusión definidos para la muestra, así como su disponibilidad, disposición y asistencia a la cita programada para la entrevista.

6.4. Medición y materiales utilizados para la recopilación de datos

Los métodos para lograr los productos de las investigaciones con metodología hermenéutica – dialéctica deben ser principalmente de naturaleza cualitativa. Lo que implica que los instrumentos deben ser oportunidades para la recolección de información, donde los protagonistas sean las personas y se configuren encuentros en los que interactúen el investigador y los participantes. Así, instrumentos como la entrevista, la observación, el análisis de documentos y registros, la negociación, y similares, son esenciales para descubrir y reconstruir construcciones existentes (Lincoln y Guba, 2013).

La recopilación de datos de esta investigación requirió la utilización de tres instrumentos:

- a) Listado oficial de profesores catedráticos vinculados a la universidad en el año 2018.

- b) Encuesta inicial de caracterización docente (Anexo 1. Encuesta Inicial) en la cual se indagó respecto a la edad, años de experiencia profesional, años de experiencia docente y años de vinculación con la institución, disponibilidad de participación en el estudio, entre otros.
- c) Entrevista (Anexo 2. Formato de Entrevista): La entrevista es el instrumento escogido para la recolección de datos en esta investigación; además de lo mencionado por Lincoln y Guba (2013) sobre los instrumentos cualitativos, Patton (2002) considera que la mejor forma en la cual los investigadores cualitativos pueden llegar a comprender las percepciones, emociones y creencias de los participantes en un estudio, es a través de la entrevista a profundidad. Se construyó un protocolo de entrevista semiestructurada con 6 preguntas que buscaban recopilar información sobre aspectos identificados por los investigadores, como importantes o recurrentes en el marco teórico de esta investigación. Las preguntas trataban sobre los siguientes temas:
- Creencias generales sobre la buena docencia, creencias sobre el rol del profesor y de los estudiantes en el marco de la buena docencia, creencias sobre las características de personalidad del buen profesor, creencias sobre cómo planifica y desarrolla su asignatura un buen profesor, y creencias sobre cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes.

El protocolo de entrevista fue sometido a evaluación por parte de expertos en docencia universitaria a nivel internacional. Los expertos que contribuyeron con sus aportes y validaron el protocolo de entrevista utilizado en la investigación son los siguientes:

- PhD. Ian Althouse, Director Asistente de Servicios y Programas para Estudiantes de Postgrado, Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje, Universidad de Columbia (Estados Unidos).
- Esp. Marianella Careaga Butter, Jefe Centro de Innovación y Desarrollo Docente, Dirección de Docencia, Universidad Católica de la Concepción (Chile).
- PhD. Julio Cesar Del Valle Ballon, Director del Instituto de Docencia Universitaria, Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú).
- Mg. Robert Pardo Silva, Director del Centro de Aprendizaje UAI, Universidad Adolfo Ibáñez (Chile).
- Mg. Juan Cristóbal Nagel Beck, Director Dirección de Desarrollo Docente y Centro de Innovación Docente, Universidad de los Andes (Chile).

El protocolo de entrevista se envió a los expertos para su revisión en un formato de validación (Anexo 5. Formato de Validación de Expertos). En este formato se presentó a los expertos las generalidades de la investigación, metodología, propósito y preguntas orientadoras, y se explicaron las instrucciones para diligenciar el formato. A continuación, en el formato, se pide a los expertos revisar cada pregunta del protocolo de entrevista y determinar su validez, pertinencia y aporte al logro del objetivo del estudio. Los expertos dieron su concepto sobre cada una de las preguntas en función de los siguientes criterios (Patton, 2002): La pregunta debe ser abierta (el participante puede responder con sus propias palabras), específica (se pregunta por un tema a la vez en cada pregunta), clara (lenguaje adecuado al nivel de los participantes y buena

redacción) y neutral (no involucra juicios de opinión por parte del entrevistador y tampoco induce la respuesta). Adicionalmente, se pidió a los expertos su opinión respecto a la pertinencia de las preguntas, es decir, si las preguntas contribuyen al logro del objetivo de la investigación.

Los expertos dieron sus recomendaciones acerca de la redacción de algunas preguntas y sugirieron agregar o quitar términos en otras, también hicieron recomendaciones para afinar la transición entre una pregunta y otra. Los aportes de los expertos permitieron a los investigadores ajustar el protocolo de entrevista inicialmente elaborado, de tal manera que se pudiera cumplir con los criterios explicados anteriormente.

6.5. Procedimientos

6.5.1. Contacto a los participantes

Antes de contactar a los profesores, se validó con los coordinadores de programas de posgrados de la universidad, el listado de profesores suministrado por el área administrativa de posgrados, para confirmar la vinculación de los participantes en los programas de la universidad en el 2018 y su continuidad para el 2019, dado que la recolección de información se haría en el 2019. Una vez confirmada la lista, se solicita el aval a Vicerrectoría Académica de la universidad para contactar a todos los profesores que cumplieran con los criterios de inclusión - docentes catedráticos en programas de posgrados vinculados a la institución en el año 2018.

Se le envió entonces, un comunicado electrónico (Ver anexos) a cada uno de los profesores que cumplieran con los criterios de inclusión definidos

anteriormente. El comunicado enviado a los docentes tenía el objetivo de, primero, informar respecto a las generalidades del proyecto, el propósito del mismo y la forma en la que los docentes podrían participar; segundo, confirmar el interés de los docentes en participar al solicitar una respuesta a la invitación enviada; tercero, a través del diligenciamiento por parte de los docentes de una encuesta, caracterizar la población de profesores que participaría en el estudio, y finalmente, también a través de la encuesta virtual, realizar la programación de la entrevista de acuerdo a la fecha y horario de mayor conveniencia para los docentes interesados en participar. Los investigadores solo plantearon dos restricciones a la programación de las entrevistas, que la duración fuera de mínimo una hora y que se pudieran efectuar entre los meses de mayo, junio y julio del 2019, tiempo en el cual, de acuerdo con la planeación de la investigación, se debía realizar la recolección de los datos.

6.5.2. Recopilación de datos

Más de 70 profesores accedieron a participar en la investigación; la muestra definitiva se seleccionó de acuerdo con el procedimiento de muestreo descrito en apartados anteriores (intencional: por conveniencia y por cuotas). En la programación de las entrevistas, además de considerar las fechas y horarios convenientes para los docentes, se tuvo en cuenta que las fechas de las citas les permitiera a los investigadores transcribir, leer y codificar de manera preliminar la entrevista llevada a cabo antes de efectuar la siguiente entrevista. Una vez definido el grupo de docentes que participaría en el estudio, se les contactó telefónicamente para confirmar la fecha y hora de la entrevista.

Las entrevistas fueron distribuidas entre los dos investigadores, de tal manera que en cada una de ellas estuviera un investigador y un profesor. Los dos investigadores, por su trayectoria laboral en una institución de educación superior, han tenido amplia experiencia en la realización de entrevistas a profundidad. El investigador uno, como colaborador en procesos de bienestar estudiantil, ha realizado durante muchos años, entrevistas a profesionales y estudiantes. La investigadora dos, de otro lado, como colaboradora en procesos de admisión de estudiantes, contratación docente, creación y evaluación de programas académicos, ha tenido también la oportunidad de realizar muchas entrevistas a aspirantes, estudiantes, profesionales y docentes.

En el desarrollo de las entrevistas, los investigadores siguieron el siguiente protocolo: Saludo inicial, descripción breve del estudio y propósito, términos y condiciones de la participación del profesor (documento denominado de consentimiento informado, ver anexos), firma del consentimiento informado por parte del investigador y participante, entrega de una copia al docente, formulación de las preguntas y toma de notas, agradecimiento al docente por su participación y despedida final.

Es importante mencionar que los investigadores consideraron pertinente realizar una entrevista de prueba para pilotear el formato y protocolo de entrevista, y también probarse como entrevistadores en el contexto de esta investigación. Los investigadores escogieron dos de los docentes que cumplían con los criterios antes mencionados y los invitaron a participar de la prueba piloto; se les informó que al ser parte de la prueba piloto, ya no harían parte de la muestra definitiva de participantes en el estudio. La Invitación a estos docentes se hizo a través de una

llamada telefónica. Los investigadores aplicaron, tanto a la entrevista piloto como a las entrevistas de recolección de datos definitivos, los siguientes procedimientos: Grabación, transcripción, validación de la transcripción con los docentes, codificación y análisis de datos.

6.5.3. Grabaciones

Tal como estaba consignado en el consentimiento informado, se manifestó a los participantes que sus respuestas serían grabadas en audio, y que éste sería usado para transcribir la entrevista y luego analizarla. Se hizo énfasis en que tanto el audio como el texto de las respuestas no tendrían datos de identificación de los participantes. Al finalizar la entrevista, se le informó al profesor que la transcripción de la entrevista le sería enviada por correo electrónico y se le pidió a cada participante que al recibirla, validara si lo allí consignado correspondía con lo manifestado en la entrevista.

Con respecto a las condiciones físicas en las que se llevaron a cabo las entrevistas se resalta aquí que todas se realizaron en instalaciones de la universidad, en sitios cerrados (salas de reuniones u oficinas), exentas de ruidos e interrupciones. Los audios fueron tomados con grabadoras de audio con filtros en sus micrófonos.

El formato de origen de los audios era M4A, los cuales fueron convertidos a formato MP3 para la transcripción, esta última completamente codificada para mantener la identidad de cada participante.

6.5.4. Procedimientos previos para el análisis de los datos

En los procesos previos al análisis de los datos, los investigadores incluyen la transcripción de las entrevistas y la validación de las transcripciones con los participantes. Las transcripciones de las entrevistas se hicieron en forma simultánea al proceso de entrevistas, de tal manera que les permitiera a los investigadores leer las transcripciones previas antes de hacer una nueva entrevista. Una vez la transcripción de entrevista fuera validada por los profesores, se incluían en el programa Atlas.ti versión 7.5.7 con licencia educativa individual, para la codificación.

6.5.5. Codificación de los datos

En este tipo de investigación, el análisis de los datos es un proceso a través del cual se busca dar sentido a la gran cantidad de información que se obtiene de los participantes, identificando lo que es verdaderamente importante, es decir, los significados relevantes que se esconden detrás de los datos (Rodríguez y Valdeoriola, 2014).

La codificación se realiza a partir de comparaciones teóricas, en las que se descubren propiedades y dimensiones en los datos a partir de la comparación con las teorías (el marco conceptual elaborado por los investigadores). Esto requiere una importante sensibilidad por parte del investigador, ya que constituye un análisis minucioso, en el que se generan categorías iniciales que se usaran para descubrir relaciones entre conceptos, realizando un examen de los datos línea por línea, oraciones o párrafos (Strauss y Corbin, 2012).

Entonces, el primer paso para el proceso de codificación es la conceptualización. Es decir, identificar fenómenos y etiquetarlos en una especie de representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción – interacción, que el investigador considera como significativo en los datos. Lo que se busca con esa denominación de fenómenos es agrupar los acontecimientos, sucesos u objetos bajo una categoría común. Lo que se hace en términos prácticos es descomponer los datos en ideas a las que se les da un nombre; este nombre puede surgir de la comparación que se hace con la teoría, del contexto, o puede surgir directamente de los participantes. Una vez puesto el nombre (código), a medida que se vaya avanzando en el examen de los datos se le pone el mismo nombre a los conjuntos de datos que evocan los mismos significados (Strauss y Corbin, 2012).

Finalmente, una vez los códigos o conceptos empiezan a acumularse, el investigador los agrupa bajo términos explicativos de mayor abstracción, es decir, categorías o temas. Una vez se define una categoría es mucho más fácil discutirla en términos de sus propiedades, es decir, las características generales o específicas que ella tiene, entre las que se encuentra la frecuencia de aparición en los datos. Sugieren algunos autores que el análisis puede realizarse a partir de la frecuencia de aparición de los códigos emergentes en los datos (Strauss y Corbin, 2012).

La búsqueda de sentido y significado de los datos no está destinada a una fase de la investigación posterior a la recogida de los datos, el proceso de análisis es permanente, tal como se manifestó en apartados anteriores en los que se resaltó que antes de cada entrevista, los investigadores analizaron los datos de la

entrevista predecesora. Por tanto, el proceso es dinámico y hay múltiples formas de llevarlo a cabo, tanto así que no existe una manera determinada, más si, una serie de recomendaciones de investigadores consumados, como Huberman y Miles (2000), citados en Lévano (2007), quienes proponen tres subprocesos para el análisis de los datos cualitativos:

- Reducción de los datos: Este proceso se inicia de manera anticipada, de acuerdo con el marco conceptual, y a partir de la definición de las preguntas y los instrumentos de recolección de datos, y continúa con la codificación de los datos una vez recogidos. Los investigadores aplicaron esta estrategia en la prueba piloto y en todas las entrevistas realizadas en el estudio.

Realizadas las entrevistas pilotos, cada investigador inició con el proceso de reducción de datos y definición de categorías, temas y subtemas iniciales.

Para el caso de esta investigación, la codificación es entendida como el proceso mediante el cual se conceptualizan y se reducen los datos, se elaboran categorías a partir de las propiedades y dimensiones, y se establecen relaciones entre dichas categorías (Strauss y Corbin, 2012).

Después de codificar de manera individual las entrevistas piloto realizadas, los investigadores se reunieron para compartir y discutir acerca de la codificación realizada; identificaron códigos similares escritos con diferentes palabras, los cuales decidieron unificar, e identificaron los códigos y temas que cada investigador aportaba y que no habían sido identificados por el otro investigador. Con este procedimiento, que se repitió durante varias sesiones a lo largo de toda la fase de entrevistas, transcripción y codificación, los

investigadores enriquecieron el análisis realizado al sumar los aportes individuales de cada uno.

- **Presentación de los datos:** En esta fase el investigador presenta reflexivamente los datos a través de resúmenes estructurados, sinopsis, croquis, diagramas, entre otras figuras. En el siguiente capítulo se presenta una descripción detallada de los resultados encontrados, los investigadores se apoyaron en tablas y gráficos de tipo mapa mental para presentar los resúmenes estructurados de los códigos, temas y categorías identificados en los datos.
- **Elaboración y verificación de conclusiones:** En esta última fase del análisis de los datos, el investigador utiliza una serie de tácticas para extraer los significados de los datos, las cuales pueden ser la comparación y/o contraste, el señalamiento de patrones y/o temas, la triangulación, la búsqueda de casos negativos, entre otras tácticas. En los capítulos 8 y 9 de esta investigación se presenta la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones y reflexiones de los investigadores.

6.5.6. Confiabilidad

A diferencia de las investigaciones cuantitativas, en los estudios cualitativos no es conveniente juzgar su calidad a través de conceptos como la validez interna, la generalización, la fiabilidad y la objetividad. Por tanto, para la confiabilidad simplemente se responde al interrogante ¿Se puede confiar en los resultados e interpretaciones del estudio? (Korstjens y Moser, 2018; Lincoln y Guba, 2013). Como es de esperarse, tan diversos son los métodos cualitativos, como lo son las

definiciones y criterios para la confiabilidad. Para Lincoln y Guba (2013), la confiabilidad de un estudio está determinada por la credibilidad, transferibilidad, confianza, confirmación y reflexión del investigador:

- **Credibilidad:** La credibilidad de un estudio se logra en la medida en que los resultados encontrados reflejan la realidad de los participantes, y son ellos quienes validan que se ha hecho un acercamiento real y representativo de sus pensamientos y sentimientos, es decir, en qué medida los resultados son verdaderos para las personas estudiadas. Para lograr credibilidad en una investigación, se deben cumplir dos requisitos: Que los hallazgos y resultados hayan sido extraídos de datos originales manifestados por los participantes y que las interpretaciones sean coherentes con los puntos de vista de los participantes.
- **Confianza:** Este criterio busca que los resultados sean evaluados por parte de los mismos participantes, de manera que las interpretaciones que haga el investigador sobre los datos tengan el respaldo de quienes originaron los datos.
- **Transferibilidad:** Este criterio establece el grado en que los resultados de una investigación se pueden transferir a otros contextos o entornos. Esto se logra cuando el investigador hace una descripción detallada de los procedimientos llevados a cabo en todas las fases de recolección y análisis de los datos, así como las condiciones y tipos de contacto con los participantes.
- **Confirmación:** La confiabilidad basada en este criterio busca que los resultados de la investigación sean confirmados por otros investigadores,

quienes den cuenta de que las interpretaciones de los datos por parte del investigador corresponden efectivamente a los datos y no a sesgos o construcciones que nada tienen que ver con la información original.

- Reflexión del investigador: Este criterio está basado en la autorreflexión que reporta el investigador, en la que deja claridad sobre sus sesgos, concepciones, prejuicios, valores y la relación que tiene con los participantes.

A continuación, se presentan las estrategias de confiabilidad de mayor utilización en las investigaciones, de acuerdo con autores como Lincoln y Guba (1985) y Sim y Sharp (2010), citados en Korstjens y Moser (2018):

- Estrategias de confiabilidad basadas en criterios de credibilidad y confianza:
 - a) Compromiso prolongado: Esta estrategia consiste en permanecer en contacto durante tiempos prolongados con los participantes, a través de los cuales el investigador se familiarice del entorno y el contexto, identificar qué información es errónea, generar confianza y examinar los datos para seleccionar aquellos que son ricos.
 - b) Observación persistente: Esta estrategia permite, a medida que se recoge la información, identificar aquellas características que tienen mayor relevancia en el problema o tema de investigación.
 - c) Triangulación: Esta estrategia permite utilizar diferentes fuentes de datos, múltiples investigadores o diferentes métodos de recolección de datos. Con respecto a las fuentes de datos la diversidad puede estar en el lugar de recolección o categorías o grupos de participantes (personas, sus familiares, conocidos, entre otros). En cuanto a la triangulación, a través de múltiples

investigadores se puede dar el caso en que varios investigadores comparten codificaciones, análisis e interpretaciones de los datos, y en cuanto a la triangulación con diferentes métodos, se presenta cuando se combinan diversos métodos de recolección de datos: encuestas, entrevistas, observaciones, entre otros.

- d) Chequeo o verificación por parte de los participantes: Una de las formas de obtener credibilidad en los resultados es permitiendo que los participantes de la investigación puedan retroalimentar los datos, las categorías de análisis que de ellos emergen, las interpretaciones y las conclusiones a las que llegan los investigadores.
- Estrategia de confiabilidad basada en criterios de transferibilidad.
Amplia descripción: Esta estrategia apunta a generar una descripción detallada, además del contexto, de todos los procesos de la investigación en relación con los participantes, el tipo de contacto, las comunicaciones y los acuerdos.
 - Estrategia de confiabilidad basada en criterios de confirmación.
Ruta para auditoría externa: Esta estrategia consiste en una descripción detallada de toda la investigación, paso a paso, especialmente en la recolección y análisis de los datos, de tal manera que un auditor externo pueda, a través de las descripciones, hacerle seguimiento al estudio y verificar que los resultados son coherentes y verídicos.
 - Estrategia de confiabilidad basada en criterios de reflexión.

Diario: Con esta estrategia el investigador puede examinar sus concepciones, prejuicios, sesgos y valores que puedan afectar las decisiones que se toman en todas las fases de la investigación.

Una vez presentadas las distintas formas de gestar la confiabilidad en una investigación cualitativa, se presenta en la tabla 8, las estrategias adoptadas por los autores de esta investigación.

CRITERIO DE CONFIABILIDAD	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
Credibilidad y Confianza	Observación persistente	Los autores antes de iniciar las entrevistas realizaron entrevistas piloto, que les permitió identificar datos que serían relevantes en las entrevistas definitivas, así como evaluar la efectividad de las preguntas del protocolo con personas que cumplieran con los mismos criterios de inclusión de los participantes. Además, antes de cada entrevista los autores leían la transcripción y sus notas de la entrevista anterior, para identificar los datos que estaban siendo relevantes para el tema de investigación y seguir afinando la recolección en la nueva entrevista.
	Triangulación	El principal instrumento de recolección fue la entrevista semiestructurada llevada a cabo por los investigadores. El investigador 1 realizó 14 entrevistas y la investigadora 2, 16. Luego de la transcripción y codificación de cada entrevista, los investigadores intercambiaron las entrevistas realizadas por cada uno con el fin de que cada investigador codificara la entrevista que ya fue codificada por el otro. Después de este proceso de doble codificación, los investigadores se reunieron y generaron acuerdos sobre las codificaciones en cada entrevista.
	Chequeo de verificación	Cada transcripción de la entrevista fue enviada al participante para que validará que el texto transcrito respondiera a sus respuestas y significados.

Transferibilidad	Amplia descripción	Los investigadores describieron de manera detallada cada fase y procedimiento llevado a cabo en la investigación. En el capítulo de metodología, los investigadores presentan de manera minuciosa el enfoque de investigación, diseño, descripción de los participantes y procedimientos de muestreo, así como los procedimientos para contactar a los participantes, recopilar y analizar los datos.
Confirmación	Auditoría externa	La investigación ha sido auditada en todas sus fases por un tutor, quien ha desempeñado el papel de verificador de los procesos llevados a cabo. Además, el protocolo de entrevista fue sometido a evaluación de expertos. Tanto el tutor como los expertos consultados aportaron recomendaciones a esta investigación que fueron tenidas en cuenta por los investigadores.
Reflexión	Descripción de los investigadores	Se generó un apartado en la investigación en el cual los investigadores se describieron así mismos, sus experiencias, sus sesgos, sus prejuicios y valores que tienen relación con el tema de investigación, los participantes y la institución.

Tabla 8. Estrategias de confiabilidad (Elaboración propia).

7. Resultados:

Los datos encontrados permitieron a los investigadores dar respuesta a las preguntas orientadoras planteadas al inicio de la investigación:

- ¿Qué creen los profesores acerca de la buena docencia a nivel de posgrados?
- ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre los atributos de personalidad de un buen docente?
- ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre las prácticas pedagógicas de los buenos docentes?

Los datos fueron analizados de acuerdo con la propuesta de Huberman y Miles (2000), citados en Lévano (2007). Los investigadores, en primera instancia, se familiarizaron con los datos a través de la lectura de las transcripciones de las entrevistas, luego generaron códigos que fueron inicialmente agrupados en temas y subtemas. Los códigos, temas y subtemas fueron objeto de varios ciclos de revisión y redefinición hasta llegar a la versión final de los mismos; para luego, ser consolidados en categorías a través de las cuales se presenta el análisis de los resultados del presente estudio.

Las categorías que emergieron del análisis de los datos son las siguientes:

- 1. La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado.**
- 2. El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado.**
- 3. Las características de un buen docente de posgrado.**
- 4. La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado.**

Cada categoría se describe a partir de temas y subtemas que emergieron de la investigación y son producto del análisis y comparación hecha por los investigadores entre los códigos y datos recolectados. Los códigos se organizaron en cada categoría, tema y subtema de acuerdo con su recurrencia en los datos. Para identificar los datos se utilizó la convención PiEj. La P corresponde al número del participante entrevistado, desde P1 hasta P31; el P2 se utilizó como prueba por parte de los investigadores y no se incluye en el conteo. La E indica la secuencia de entrevistas realizadas por cada investigador.

Cada código se describe con citas textuales extraídas de las transcripciones de las entrevistas hechas a los participantes, junto con comentarios e

interpretaciones de los investigadores. Los extractos de las entrevistas se revisaron y refinaron con el propósito de eliminar muletillas o segmentos de texto que lo hicieran ilegible, se adicionaron palabras entre corchetes para dar claridad y contexto a las declaraciones de los participantes, y se incluyeron puntos suspensivos entre paréntesis para indicar fragmentos de texto eliminado por ser irrelevante para la explicación y sustento del código en cuestión.

A continuación, se presenta la descripción de cada categoría y se analizan los temas y subtemas a partir de los códigos identificados y su frecuencia de aparición.

7.1. La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado.

En esta sección se ilustran las creencias de los participantes respecto a la buena docencia en programas de posgrado; sobre este tema, los participantes se refirieron a aquellas características o rasgos distintivos que hacen que la práctica docente sea buena, efectiva o de calidad en programas de posgrado. Al hablar de la buena docencia como concepto general, los participantes también se refirieron a lo que debe ser el propósito o fin último de la docencia, y en un sentido más amplio, el fin de la Educación.

La siguiente tabla consolida los códigos que emergieron de la categoría **La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado** – (este modelo de tablas se utilizará también en las secciones siguientes para describir las demás categorías) -. La columna *Participantes* indica el número de participantes cuyas entrevistas contienen al menos una vez un texto codificado con el nombre

correspondiente en la columna *Código*, y la columna *Referencia*, indica el número de veces que un determinado código emergió en las entrevistas realizadas.

La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
Conocimiento útil y aplicado	27	66
Enseñanza como transmisión de conocimientos	15	61
Vocación docente	20	54
Integración teoría y práctica	23	46
Motiva el aprendizaje autodirigido en sus estudiantes	15	27
Educación como formación	12	26
Lo importante es el aprendizaje	14	20
Generar cambio en los estudiantes	12	17
Construcción del conocimiento por parte del estudiante	9	17
Motiva el aprendizaje en sus estudiantes	10	16
Motiva el aprendizaje para toda la vida	8	16
Educación con función social	5	6

Tabla 9. Categoría **La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado** (elaboración propia).

La mayoría de los participantes entrevistados, comparten las siguientes creencias con respecto al concepto de buena docencia en programas de posgrado:

- La buena docencia es aquella que ofrece espacios de aprendizaje donde el conocimiento que se adquiere por parte del estudiante es un conocimiento útil y aplicado.
- La buena docencia es una práctica que requiere vocación.
- La buena docencia asegura la integración de la teoría y la práctica en el aula de clases.
- La buena docencia debe motivar el interés en el aprendizaje por parte de los estudiantes. Algunos docentes discriminan, al hablar de motivación para el

aprendizaje, la motivación hacia el aprendizaje autodirigido y hacia el aprendizaje para toda la vida.

De otro lado, casi la mitad de los participantes, al referir sus creencias sobre la buena docencia, mencionaron la importancia, como propósito fundamental de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, de generar cambio, tanto a nivel personal como profesional, en el estudiante. En este sentido, los participantes también mencionaron la importancia de tener siempre como eje rector de la práctica docente, el aprendizaje de los estudiantes, dado que, en última instancia, lo que hace de la docencia una buena práctica, es que el estudiante aprenda y alcance los objetivos propuestos.

Otros temas que los participantes asociaron al concepto de la buena docencia son la educación como medio para formar en valores a los estudiantes y la educación como medio para contribuir al desarrollo de la sociedad.

Al hablar de sus creencias sobre la buena docencia, la mitad de los participantes, se expresaron haciendo referencia al acto de enseñar como aquel en el cual el docente “transmite” conocimientos e información a sus estudiantes. A pesar de referirse a la docencia como transmisión de conocimientos, algunos docentes hacen explícita la importancia de ofrecer espacios en los que el estudiante pueda construir conocimiento; es decir, consideran que el aprendizaje no se da cuando el docente se limita a compartir su conocimiento a través de su discurso, “transmitir conocimiento”; sino cuando el estudiante puede construir su propio conocimiento a partir de las experiencias propuestas por el docente.

A continuación, se presenta la descripción de los códigos en la categoría **La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado**. Los códigos se agrupan por temas y se explican con el apoyo de citas textuales extraídas de los datos recolectados.

La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
a. Conocimiento útil y aplicado	27	66
b. Motiva el aprendizaje en sus estudiantes		59
<i>Motiva el aprendizaje autodirigido en sus estudiantes</i>	15	27
<i>Motiva el aprendizaje en sus estudiantes</i>	10	16
<i>Motiva el aprendizaje para toda la vida</i>	8	16
c. Vocación docente	20	54
d. Integración teoría y práctica	23	46
e. Fin y propósito de la docencia		147
<i>Enseñanza como transmisión de conocimientos</i>	15	61
<i>Construcción del conocimiento por parte del estudiante</i>	9	17
<i>Lo importante es el aprendizaje</i>	14	20
<i>Generar cambio en los estudiantes</i>	12	17
<i>Educación como formación</i>	12	26
<i>Educación con función social</i>	5	6

Tabla 10. Categoría La buena docencia para los docente vs catedráticos de posgrado: Temas y Subtemas (elaboración propia).

a. Conocimiento útil y aplicado. Casi todos los participantes consideran que la buena docencia debe garantizar que los conocimientos adquiridos por los estudiantes sean útiles y que se puedan aplicar en contextos fuera del aula de clase. Para complementar lo anterior, los participantes, al circunscribirse al contexto de la educación en posgrados, otorgan especial importancia a la posibilidad de que el aprendizaje redunde en beneficios para las empresas y los entornos laborales de los estudiantes, que impacte en su desarrollo personal y pueda contribuir a solucionar problemas reales. En este sentido, al preguntar a los

participantes sobre sus creencias sobre la buena docencia, algunos de ellos mencionaron que:

“Es importante que el estudiante se dé cuenta de que el conocimiento que está adquiriendo es valioso sólo en la medida en que lo pueda aplicar a otras cosas, que lo pueda llevar a la práctica en general” (P4E4).

“[Lo que le sirve al estudiante], es lo que el estudiante descubre y considera que le aporta a su vida como persona y como profesional” P11E10.

“Esta persona que llega a la universidad a buscar respuestas a su realidad en el día a día, si [lo que aprende] no es aplicable [a su realidad], no encuentra esas respuestas” P14E12.

“Que uno venga a la clase con la disposición de que va a lograr dar algo útil para los estudiantes, que sirva para su vida futura, tanto en lo personal, como en lo profesional” P18E01.

En esta misma línea, los participantes identificados como P24 y P31 compartieron mensajes dados a sus estudiantes durante la clase y que recalcan la importancia de aplicar los conocimientos y herramientas aprendidas para dar solución a problemas reales:

“[Durante la clase, yo digo], empecemos a identificar problemas de la profesión; y esto no es solo para esta clase, sino en adelante como profesionales

tenemos que tener esa competencia, porque una persona que no sea capaz de ver problemas de su profesión no sabe, no tiene la competencia” (P24E07).

“Vos no estás estudiando [sólo] porque te parece muy bueno [estudiar, lo que estudias], tiene que tener aplicabilidad en un contexto” (P31E14).

Los participantes también expresaron que, para que el estudiante encuentre el sentido, la utilidad y aplicación del conocimiento, el docente debe formular preguntas y propiciar espacios de reflexión para motivar la toma de conciencia en el estudiante sobre la pertinencia de la asignatura y el aprendizaje de esta en sus vidas. Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“Tú aprendes lo que tú quieres; de ahí la importancia de que uno le diga al estudiante qué es lo que quieres con lo que estás enseñando, para dónde vas, para qué enseño eso, o sea suena un poquito pragmático pero es así, qué utilidad tiene esto que yo te estoy enseñando a ti en este momento, no tiene necesidad de que te sirva ahora, pero puede servirte para dentro de un año, diez años, no sé, pero que el estudiante vea que eso sirve para algo, ¿cuánto hemos aprendido nosotros sin saber para qué sirve?, ¿qué pasa con eso?, se nos olvida” P12E11.

“Que los muchachos entiendan la importancia de aprender esa materia dentro de la carrera” P17E16.

“Si ellos han (...) estudiado sus temas (...) y llevan a la clase preguntas de ¿cómo ese tema afecta su vida diaria dentro de la actividad?, te estoy hablando más que todo posgrado, que ya todos son profesionales, entonces ya allí cuando tú le actualizas o le das alternativas (...), lo que haces es reafirmar el conocimiento, dado que le encuentras como un sentido más de ejecución [de aplicación], y se asimila de una manera mejor” P27E10.

Para los participantes, la conexión entre la buena docencia y el conocimiento útil y aplicado es un tema de suma importancia; manifestaron que, más allá del desempeño académico de los estudiantes, es su desempeño laboral lo que evidencia la apropiación del conocimiento. Los participantes P15 y P23 al respecto comentaron:

“La verdadera evaluación está en la calle, la verdadera evaluación es el mercado, la verdadera evaluación es ¿Quién te contrata? ¿Quién no te contrata? ¿Cuántos clientes eres capaz de atender? ¿De qué manera te desempeñas en tu ámbito profesional? ¿Cómo serás recordado profesionalmente? esa es la verdadera evaluación, si sacaste un cinco en una materia que nunca volviste a tocar cuando saliste del salón de clases, que simplemente era algo que había que hacer en la universidad y ahí quedó, eso no dice nada, la verdadera evaluación es el que interioriza conocimiento” (P15E14).

“Yo no soy docente solamente en este contexto, yo tengo también que educar a los trabajadores, por ejemplo, yo entreno a que el trabajador se cuide, a que el

trabajador preserve su vida, a que, por ejemplo, tú que tienes un padmouse allí y creo que lo utilizas mucho y que te estás haciendo daño con ese aparatico, entonces como lo manejamos, yo espero a que la persona a la cual le estoy enseñando, llevando información, me exprima; para que tú no te termines accidentado en el trabajo, para que tú no te enfermes, para cuando tengas una pensión tengas calidad de vida; lo mismo con mis estudiantes en las clases, que me expriman lo que más puedan, en el buen sentido”(P23E06).

Sobre este mismo aspecto, otro participante compartió sus recuerdos de un docente que tuvo al ser estudiante:

“La nota es algo secundario, inclusive él decía: -qué nota quieres que te ponga y te la pongo, pero el tema es allá fuera, cuando estés allá al frente, si aquí no has aprendido allá te va a ir mal, porque inclusive podría hasta morir gente por las decisiones que tu tomes porque no aprendiste aquí” (P19E02).

b. Motivar el aprendizaje de los estudiantes. Para los participantes, un buen docente debe motivar el aprendizaje en sus estudiantes, debe hacer esfuerzos para que el estudiante, más allá del aula de clases, siga interesado en aprender, profundice los temas vistos y se esfuerce por construir su propio conocimiento.

El docente P3, por ejemplo, en su mensaje de inicio de curso anima a los estudiantes a dar lo mejor de sí para alcanzar los objetivos propuestos y al mismo tiempo, hace explícito su compromiso con el curso y con sus estudiantes:

“Yo haré todo lo posible para que ustedes den su mejor rendimiento, daré todo lo que yo puedo dar como profesor y espero que ustedes hagan lo mismo, y yo creo que al final nos va a ir bien” (P3E2).

Otros docentes coinciden en la opinión de que motivar el aprendizaje en el estudiante hace parte de los deberes de un buen docente:

“Es responsabilidad del docente que él se motive [el estudiante], es un juego de ambos, porque tu llevas el liderazgo (...) uno tiene que mirar cómo le ve para que ese estudiante sienta pasión por lo que está aprendiendo, no es a la fuerza, ni con castigo, es uno el que hace las cosas” (P22E5).

“Me doy cuenta de que la esencia, la razón de ser del docente, es (...) lograr que sus estudiantes se contagien del deseo de querer aprender, de querer tener un mayor conocimiento sobre las temáticas, de ir con el deseo de aprender más” (P28E11).

Con respecto a este mismo tema, la mitad de los docentes manifestaron la importancia de motivar el aprendizaje autodirigido en sus estudiantes, y un tercio de los participantes considera también relevante motivar el aprendizaje para toda la vida. Al hablar de la motivación hacia el aprendizaje autodirigido, los docentes manifiestan que el buen docente debe establecer con claridad la pertinencia y utilidad de los temas tratados, con el fin de ayudar al estudiante a darle sentido a los mismos, y comprometerse con su aprendizaje. En ese orden de ideas, el docente es responsable de orientar al estudiante para que pueda aprender por sí

solo, motivarlo para que actúe como protagonista de su proceso de aprendizaje, y animarlo a participar de manera activa dentro y fuera del aula.

En relación con lo anterior, los docentes recalcan la importancia de motivar, e incluso ayudar a desarrollar la autogestión y responsabilidad por parte del estudiante frente a su proceso de aprendizaje.

En las siguientes citas se evidencia lo anterior:

“[que la clase sea un espacio] de mayor interacción, por allí con las herramientas tecnológicas que hay, no usar ni siquiera la clase magistral para nada; un método más de autogestión por parte del estudiante para que el docente tenga la posibilidad también allí de dar más guías, preparación al estudiante, pero con base en casos más prácticos o en temas de conceptos que la persona no lo haya entendido, entonces el docente tiene la posibilidad de ampliar [los conocimientos]” (P6E5).

“El objetivo [de la enseñanza] en sí, es que el estudiante alcance el aprendizaje que él mismo se propuso a alcanzar, hay formas de obtenerlo, me parece que el hacerlo agente, hacerlo sujeto del proceso de aprendizaje es algo que ayuda a conseguir ese objetivo” (P4E4).

“El profesor debe ser muy perspicaz en detectar cuál es el ambiente del grupo, porque no todos los grupos son iguales, entonces, si uno como profesor logra detectar eso y crear un ambiente o escenario en que el estudiante pueda desempeñarse como él cree que puede desempeñarse y sentirse libre, cómodo y abierto a aprender, creo que obtendría como resultado que auto aprenda y adquiera

la habilidad de ser su propio docente y que no necesite en el futuro profesor” (P18E1).

“Es el estudiante el que debe dictar las clases, el estudiante y el profesor tiene una labor activa de integración permanente, si estoy en el campo del conocimiento en donde uno suministra la información básica, el otro tiene que también cooperar en obtener la información por su propia cuenta, aprender hacer las preguntas que debe hacer, aprender a responderlas, o sea, asimilar la materia no como algo que proviene de un tercero que le llena la mente de conocimientos, sino como algo en lo que ambos están trabajando de una forma interactiva que dependerá de, nuevamente, del tipo de materia que sea, pero la persona tiene que en términos ideales apropiarse de ese conocimiento” (P26E9).

“La buena docencia es empoderar a los estudiantes a que tomen un rol más protagónico” (P27E10).

“El docente debe buscar la manera de activarlo [al estudiante], para que (...) pueda funcionar y de una manera u otra empezar a moverse por sí solo, no depender de terceros, (...) sino que él mismo, ya con esa orientación que ha recibido previamente, ya se puede mover en este mundo como un pez en el agua (...), cuando yo le enseño al estudiante que se mueva por sí solo, ese estudiante va a ser un estudiante exitoso, cuando él termine va a poder enfrentar los problemas, va a poder darle solución adecuada a esas problemáticas”(P28E11).

Motiva el aprendizaje autodirigido. En el contexto del aprendizaje autodirigido, los participantes hacen referencia a la importancia de promover la metacognición en sus estudiantes. Algunos participantes, por ejemplo, consideran importante que el estudiante sea capaz de evaluar su nivel de aprendizaje sobre un tema y analizar la eficacia de las técnicas de estudio empleadas; también, que aprenda a hacer preguntas, conectar conocimientos nuevos con los existentes, y que aprenda a investigar más allá de los contenidos vistos en clase:

“[la evaluación formativa debe tener] la intención de cuestionar al estudiante sobre cuál es su nivel real de estudio respecto a ese punto” (P9E8).

“El estudiante puede preparar con anticipación la sesión de clase y además sabe para dónde va y así controla el desarrollo del contenido del tema” (P11E10).

“Pues pienso yo que [un buen docente debe] inspirarlos a hacerse preguntas, (...) y a que sigan estudiando, sigan indagando, queden inspirados, entusiasmados, motivados; pienso yo que ese es el rol central de un docente” (P24E7).

Motiva el aprendizaje para toda la vida. Los participantes también se refirieron a la importancia de motivar el aprendizaje para toda la vida, es decir, la importancia de que el estudiante se apropie de conocimientos que no olvide después de un tiempo, que esté interesado en continuar aprendiendo sobre la materia, y nunca dejar de aprender.

Las siguientes citas pueden ilustrar lo que los docentes creen sobre la importancia de motivar el aprendizaje para toda la vida en los estudiantes.

“Yo siempre advierto a mis alumnos que se despreocupen de la nota, la cual es necesaria pero no lo más importante. Lo importante es que aprendan para toda la vida, que asimilen los conceptos para siempre y su importancia y aplicación. De hecho, prefiero detenerme y esperar a que todos entiendan antes que culminar todo el contenido del programa” (P10E9).

“[Cuando] sientes algún grado de conexión con el docente que te está transmitiendo unas ideas y entonces te interesa porque hay una conexión, hay empatía con esa materia, con ese docente, esas herramientas que aprendes luego no las olvidas y las usas” (P15E14).

“Cuando termino mis conferencias les dejo claridad de que lo que se trata es válido hasta ese momento, porque más adelante las cosas cambian o sea que les dejo muy claro también que el proceso de desaprender es uno de los objetivos más importantes que pueden tener ellos en ese proceso de formación. ...El rol del profesor es motivar, incentivar el conocimiento y profundizar para que las cosas no se reciban simplemente como unas verdades de a puño y generar la inquietud de que se siga sobre esos temas profundizando, investigando y lo que yo siempre les digo que esos procesos, [aprender y desaprender], son continuos y de por vida” (P27E10).

c. Vocación docente. Para la mayoría de los participantes, la docencia es un acto de amor, una profesión que requiere vocación y pasión por enseñar, por servir y ayudar a otros; consideran que el buen docente se entrega a sus

estudiantes, comparte sin reservas sus conocimientos y experiencias; no solo sus experiencias en el ámbito profesional, sino también sus experiencias de vida para contribuir con la formación de sus estudiantes.

Manifestaron también que el buen docente goza su práctica, le gusta compartir, atender y relacionarse con sus estudiantes, y que la docencia es algo que debes querer hacer, no es una imposición.

La vocación en el docente es un factor clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes, es un medio para contagiar la pasión por aprender, permite, en palabras de nuestros docentes *“hacer más significativo el momento de aprender y enseñar”* (P7E6), y habilita al docente para impactar positivamente a sus alumnos; los estudiantes no olvidan a los docentes que enseñan con pasión. Los participantes compartieron sus creencias al respecto:

“No es como un ego, sino como una vocación de servir, de coadyuvar en la formación de otras personas.” (P13E13).

“La docencia, la formación, es un acto de amor” (P3E2).

“Tiene que gozarlo, o sea, si uno no siente pasión por eso [la docencia], no debe venir a hacerlo” (P14E12).

“Si esto [la docencia], no se hace con verdadera vocación y pasión, no habrá, desafortunadamente, y me atrevo a decirlo categóricamente, no habrá ningún tipo de aprendizaje por parte del alumno” (P15E14).

“[El docente debe] llegar al curso y, lo que uno va a hacer, lo haga con amor, desprendiéndose de cualquier interés de cualquier tipo, simplemente uno no viene a dictar una clase, sino a compartir con el estudiante una experiencia académica en la que cuando salgamos, todos salgamos mejor” (P18E1).

“Tiene [el docente] una base de principios y valores que es lo que realmente lo motiva a estar ahí, hay unos que lo hacen tal vez por estatus, otros lo hacen porque realmente es parte de lo que ellos son, y es una forma de agradecer a la vida la oportunidad de lo vivido, (...) y no porque me tocó o porque soy amigo de fulano y fulano me engancho allá.” (P19E2).

“Yo soy comprometido con la calidad, pero si uno no hace las cosas con pasión, tu no ves resultados, para mi toda clase es como si fuera la primera clase, uno tiene que entusiasmarse con lo que hace y si tú no tienes pasión, tú no puedes lograr pasión en los demás, eso es parte de la formación” (P22E5).

d. Integración de la teoría y la práctica. La capacidad de integrar la teoría y la práctica se consolida como uno de los aspectos que definen la buena docencia para la mayoría de los participantes. El participante P4 por ejemplo habla de la importancia de llevar al estudiante no sólo a que aprenda la teoría sobre un tema, sino que pueda también aprender cómo aplicarlo: *“Entonces, en general me parece importante que el docente no tenga sólo la visión de la asignatura que dicta sino del programa en general en el que está tratando, y*

preferiblemente que esa visión no abarque exclusivamente el aprendizaje del tema sino la aplicación del tema, es decir, que esté en capacidad de llevar al estudiante un poco más allá de lo que puede decir un texto.” P4E4.

Tal como comenta el participante P6, la integración de la teoría y la práctica es posible cuando el docente comparte casos reales y ejercicios prácticos y ofrece espacios para reflexionar sobre ellos en relación con las teorías vistas previamente:

“El desarrollo del buen criterio, el desarrollo de opciones distintas para solucionar problemas, el desarrollo de nuevas perspectivas basadas en la teoría, pero también en los ejercicios prácticos, creo que le da mucha más relevancia en el largo plazo al estudiante; me explico mejor: solo cuando tú tienes una mejor vivencia en la clase, vía casos que puedas reflexionar e incorporar, criticar, etc. vas aprender mejor el tema a que si yo te lo doy y tú lo estudias solamente, porque cuando llegues a la clase vas a hacer una exposición. Lo aprendiste en teoría, pero faltó esa parte de reflexión de la temática” (P6E5).

El participante P22, en relación con el tema, recalca la importancia de no limitar el discurso a lo que dicen los textos, y enriquecer la clase con las lecciones aprendidas y experiencias previas del docente:

“Creo que la buena docencia a nivel de posgrado no se puede limitar a: yo soy experto en este tema, venga le repito lo que está en el libro, sino que tú tienes que pasar por la formación teórica y terminar con una buena experiencia” (P22E5).

En esta misma línea, los participantes mencionaron la importancia de enseñar el marco teórico de su disciplina, sin embargo, afirman, que sólo se completa el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando el docente logra transmitir la manera en la que ese conocimiento se puede aplicar en la realidad:

“Conectar lo correspondiente a los conceptos teóricos de una determinada materia o determinado campo del saber con el escenario práctico de la vida real, para mí el hecho de que haya una vinculación entre lo uno y lo otro hace que una clase en pleno siglo XXI sea efectiva, necesariamente tienes que traer a los estudiantes a preguntar cómo es que ellos dentro de la especialización que están cursando van a poder hacer cosas en su día a día” (P8E8).

“Porque una vez que maneja la parte conceptual, la única manera de que aprenda realmente [el estudiante] es que aprenda a hacer, saber hacer es tremendamente importante.” (P18E1).

En opinión de los participantes, cuando el docente de posgrado tiene amplia experiencia profesional, y, además, aplica didácticas adecuadas y conecta al estudiante con el tema, es posible la integración entre la teoría y la práctica en el aula de clases. Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“El estudiante valora esa persona que sabe, que conoce, por eso hay profesores que son respetables y otros que no, y por qué se respetan, no es porque te digan mucha teoría y muchas cosas, sino que te dicen teoría, pero también te muestran la práctica, lo que te dice te sirve, y tú sabes de qué te sirve, entonces tú valoras a tu docente” (P12E11).

“A nivel de postgrado la buena docencia para mí es una simbiosis entre teoría y práctica, es decir, tener como creo que lo he hecho en el postgrado, por mis contactos, buenos docentes en todas las áreas de la especialización, muchos de los cuales también tienen un bagaje práctico importante” (P13E13).

“Ese rol como te decía hace un rato tiene que ver con esa combinación de poder llevar ese aprendizaje de lo práctico del mundo real al aula, porque es que yo soy estudiante, a mí no me sirve mucho que el profesor me repita lo que está en los libros” (P25E8).

“El tiempo que uno le dedica a ellos en clase para transmitir el conocimiento teórico no es suficiente, eso solamente es un marco de referencia e introductorio, es imposible transmitir una experiencia de muchos años en apenas 24 o 36 horas de clases, entonces cómo tenemos que combinar teorías con práctica, tratamos en lo posible de mostrarle el marco de referencia teórico, para que ellos incluso durante el transcurso del módulo investiguen, lean las presentaciones que uno hace, las traten de comprender y formulen preguntas de lo que están viendo y con base a las técnicas y herramientas que uno les provee, o las que ellos puedan tener disponibles, hacer práctico esos conocimientos.”(P29E12).

Algunos participantes mencionaron, además, la importancia de la integración de la teoría y la práctica en el aula de clases como mediación para que

el estudiante de posgrado se pueda desempeñar adecuadamente en su ámbito profesional:

“Formamos o ayudamos en la formación o aportamos para litigantes, para asesores, para gerentes, para consultores, entonces, son personas que tienen que tener teoría y práctica en una simbiosis, por eso en mi caso yo soy abogado litigante en bufete y a la vez soy profesor” (P13E13).

“El contenido que se da [es importante], pero también, ¿cómo aterrizo el contenido a las empresas?, entonces el ejemplo y las actividades o lúdicas [que hago en clase] les permita a ellos [los estudiantes], entender cómo se ve ese contenido dentro del desarrollo de la clase o dentro de las empresas” (P23E6).

“Tiene que ser un porcentaje, digamos pequeño de lo teórico, pero tiene que ser un porcentaje muy grande en la parte experimental, porque cuando ustedes salgan al mundo real a usted lo van a contratar para hacer cosas, no para que lance discursos” (P25E8).

“El profesor los oriente [a los estudiantes], no sólo en saber usar la información y consultarla desde los textos, desde la parte, digamos, pedagógica, el marco teórico, sino como se usa en la información, pues talleres muy prácticos, ejercicios que le sirvan para su aplicación dentro de la empresa que no sea “bueno si, al final le dimos libros interesantes, pero ¿cómo lo aplicó?” (P30E13).

e. Fin y Propósito de la docencia. Finalmente, en la categoría **La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado**, se han incluido las creencias de los docentes respecto al fin y propósito de la docencia, entendiendo que esta será buena, en la medida en que cumpla con su propósito y se alcancen los objetivos planteados.

En primera instancia se presenta como hallazgo en esta investigación el hecho de que algunos docentes se refieran a la docencia como transmisión de conocimientos y otros, como un proceso de acompañamiento en la construcción del conocimiento que hace el estudiante. Luego se describen las creencias de los participantes que consideran que en la buena docencia se debe alcanzar el aprendizaje por parte de los estudiantes, generar cambio en ellos y aportar tanto a la formación personal de los alumnos como al desarrollo de la sociedad.

Enseñanza como transmisión de conocimientos. La mitad de los docentes entrevistados hacen referencia a la buena docencia como un acto de transmisión de conocimientos, metodologías y herramientas:

“[una clase exitosa es] cuando el grupo, finalmente a lo que uno va es a transmitir un conocimiento, cuando el grupo refleja qué absorbió, qué captó, porque podemos pasar chévere y no captó nada (para eso vamos a una piñata o vamos a una fiesta en cualquier club), pero, digamos, cuando [los estudiantes] interiorizan el conocimiento, cuando interiorizan, digamos, el contenido y a su vez identifican cuál es la importancia, digamos, para qué le sirve, dónde y cómo lo pueden usar”.
(P10E9).

“Que tenga [el docente], la competencia de la transmisión del conocimiento, esa es otra cosa también muy importante” (P13E13)

“La buena docencia, desde el docente, es saber transmitir conocimientos” (P17E16).

“Generar inquietudes, y no únicamente transmitir en blanco y negro un concepto, porque los conceptos los puedes conseguir donde tú quieras, pero como decía antes, trata de acomodar eso a lo que son las vivencias, de darles explicaciones con base a las realidades que se están viviendo, muchos de estos conceptos a veces son vigentes o tomados en otro lugar” (P19E2).

“(…) hoy, cuando yo transmito esos conocimientos a mis estudiantes...” (P23E6).

“El docente debe sacrificar gran parte de su tiempo para poder lograr un desempeño adecuado como docente, es decir, transmitir algo valioso al estudiante” (P28E11).

“Una de ellas [las características del buen docente], es que sea capaz de transmitir el conocimiento; hay gente que sabe mucho pero no sabe transmitir el conocimiento, eso implica que, si alguien no está entendiendo, o si no le ve la motivación, hay que buscar alternativas para transmitir conocimientos, de hecho, como te decía ahorita, la participación del estudiante muestra qué tanto están ellos entendiendo. Cuando uno ve o quiere verificar que se está cumpliendo o no el proceso de transmisión [es

decir, la enseñanza]; uno hace preguntas para ver quién responde; es como una prueba” (P29E12).

En este mismo sentido, si el docente es quien transmite conocimientos, los estudiantes absorben, captan, perciben o capturan el conocimiento. Algunos participantes hacen explícita esta idea de la siguiente manera:

“Comunicando de manera correcta los mensajes y si la información les está llegando y la están entendiendo y, en última instancia, al terminar el programa, lo importante es si de verdad este estudiante absorbió la temática de clase” (P1E1).

“Para que el docente pueda transmitir su conocimiento tiene que saber o entender cómo el estudiante es capaz de percibirlo” (P5E3)

.

“El objetivo que es que la otra persona pueda captar algo de la información que tú estás dispuesto a compartir y que se la estás llevando y que la preparas”. (P6E5).

Construcción del conocimiento por parte del estudiante. A pesar de utilizar de manera recurrente el término *transmisión de conocimientos* al hacer referencia a la buena docencia, los docentes también hacen explícita la importancia de la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

“Para mí la buena docencia es poderle transmitir al estudiante los conocimientos que previamente he podido desarrollar a través de mis estudios (...), y el rol del

docente, promover que el estudiante sea quien descubra formas particulares de resolver problemas" (P1E1).

"La buena docencia es transmitir conocimientos o por lo menos brindar herramientas para acceso al conocimiento, para hacer prácticas que permitan a los estudiantes construir de manera conjunta y crítica esos conocimientos, eso es lo que es para mí la buena docencia" (P7E6).

"Muchas veces me doy cuenta que el rol del estudiante muchas veces se ve afectado por una mala práctica, o por qué el docente puede cometer algunos errores al momento de impartir ese conocimiento, todos cometemos errores, pero de algún modo la preparación adecuada de esas actividades que se van a desarrollar, la preparación óptima, obliga a que el estudiante cumpla un mejor rol en su aprendizaje como un protagonista que, digamos, el docente no es el centro, termina siendo el estudiante el constructor de su propio aprendizaje" (P28E11).

"Primero porque dentro del mismo modelo de transmisión de conocimiento diría yo, se presentan técnicas y modelos reales que ellos pueden ver cómo los conocimientos han sido puestos en práctica y como ellos lo pueden replicar en sus empresas, para que esos modelos similares o mejorados los puedan desarrollar ellos, (...) enseñarles que, para poner en práctica los conocimientos teóricos, tienen que desarrollar muchas veces su propio modelo," (P29E12).

Lo que importa es el aprendizaje. Poco menos de la mitad de los participantes hicieron énfasis en que se debe tomar al aprendizaje de los estudiantes como la meta superior de todo proceso de enseñanza. El participante P3, por ejemplo, menciona la importancia de generar confianza y dar segundas oportunidades a los estudiantes en los procesos de evaluación, porque más allá de que la evaluación sea un requisito administrativo, lo que debe interesar al docente, es que sus estudiantes aprendan:

“[Un buen docente apoya a sus estudiantes] dándoles confianza, reforzando la autoestima, siendo claro en las explicaciones, dándole chance, porque lo que interesa es que aprenda, no que rinda un examen” (P3E2).

En este mismo sentido, el participante P5 comparte una experiencia de clase inspiradora e inolvidable para él:

“Él nos dijo, mi objetivo es que ustedes me demuestren que saben, mi objetivo no es que ustedes pierdan la materia, yo no olvido esa clase, eso fue hace más de veinticinco años, pero no lo olvido porque estaba más interesado en que el estudiante aprendiera” (P5E3).

Generar cambio en los estudiantes. Buena parte de los participantes coinciden en que la buena docencia debe procurar cambios en los estudiantes; es decir, después de tomar un curso el estudiante debe ser una persona distinta, tener conocimientos, herramientas y competencias que antes no tenía, ser incluso mejor persona, y abordar los problemas de una manera diferente. El docente

debe incidir en la transformación de la persona, debe impactar. En el contexto de posgrado, el cambio se debe evidenciar también en su desarrollo profesional.

Algunas citas extraídas de los datos para sustentar lo anterior, son las siguientes:

“Eso es buena docencia, si tu logras ese objetivo, ósea: lograr el objetivo es tener una persona que haya experimentado una transformación no solamente en el incremento de sus conocimientos, sino también como ser humano” (P22E5).

“Al final les digo: yo espero que el último día de clases todo esto cambie y no quiero decir que esta malo, solo que yo espero que hagan nuevas conexiones, que no se vayan con esto que trajeron hoy” (P23E6).

“El buen docente tiene que incidir en la transformación de la persona, no puede garantizar que se va a transformar, porque finalmente nadie transforma nadie, (...) el conocimiento es un medio para la transformación” (P26E9).

Educación como formación y Educación con función social. Algunos docentes manifestaron que la docencia no es sólo transmisión de conocimientos, sino que un buen docente también debe procurar que su práctica sea un espacio de formación integral para los estudiantes, donde puedan desarrollarse como profesionales y como personas. Otros docentes resaltan, además, la importancia de la educación como motor del desarrollo de la sociedad.

Los participantes resaltan la importancia de los valores y la ética en el contexto actual:

“La formación no es rendir examen, es que la gente aprenda y piense en valores y en pensamiento. Pensar y sentir” (P3E2).

“Soy un firme convencido de que lo ético hoy en día en pleno siglo XXI es más relevante incluso que ningún conocimiento técnico que se pueda impartir” (P9E8).

Otros docentes mencionan la importancia que, para la formación de los estudiantes, tiene el hecho de que el docente comparta sus experiencias y aprendizajes de vida:

“Tú si puedes darles una semillita como maestro y esa es la manera como uno trasciende, dejar la semilla para que, si es tierra fértil y si ellos quieren acogerla, dé sus frutos, entonces no solamente en el tema de experiencia logística digamos que es experiencia profesional, también digamos experiencia de vida, que sean generales, que sean comunes, que sean edificantes para todos, como te dije, independientemente de la región, de la política” (P10E9).

Tal como ya se ha mencionado, algunos participantes también otorgan a la docencia responsabilidades relacionadas con el desarrollo de la sociedad:

“Todo eso complementado con lo que normalmente se le llama una formación integral, para formar proyectos de vida, y ¿qué es proyectos de vida para mí? es que las personas tengan competencias no solamente duras o blandas dependiendo pues de la formación, sino que ellos sientan que con eso su vida ha cambiado, ha cambiado no solamente a nivel personal de una transformación sino que le ha permitido enfrentar competencias en las cuales pueda enfrentar el mundo real y competencias, y competencias no es solamente aprenderse de “Seis Sigma” en este

caso, por ejemplo, sino de formaciones que como personas logren convertirse un ejemplo para la sociedad, eso para mí es muy importante.”(P22E15).

“Soy un firme creyente de que lo que enseñas aquí tiene que tener impacto social desde cualquier tipo de área del conocimiento” (P9E8).

“Lleva al estudiante a entender cómo con esa herramienta tú puedes tomar decisiones que te favorecen a ti y favorecen a la sociedad y en el medio en que se está moviendo; yo una vez me leí un artículo LAS TRES LABORES MÁS NOBLES DE LA HUMANIDAD ¿sabes cuáles son? ayudar a los pobres, ayudar a los enfermos y enseñar; es lo más lindo que hay porque tienes el futuro de una sociedad en las manos tuyas, tú no puedes jugar con eso.” (P22E5).

Así, en síntesis, la buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado es un acto de amor, de vocación y servicio; la buena docencia debe asegurar la integración de la teoría y la práctica, y la posibilidad de aplicar los conocimientos aprendidos. La buena docencia debe motivar el aprendizaje y la construcción de conocimiento por parte del estudiante, generar cambio, aportar en la formación personal y en el desarrollo profesional de los estudiantes.

En el siguiente esquema se representa de manera consolidada las creencias de los participantes en la categoría **La buena docencia para los**

docentes catedráticos de posgrado.



Figura 1. Mapa mental La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado (elaboración propia).

7.2. El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado.

En este apartado se describen las creencias de los participantes sobre el rol del docente, el rol del estudiante y la relación entre el docente y sus estudiantes en programas de posgrado. La siguiente tabla consolida los códigos que emergieron de la categoría **El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la**

buena docencia en programas de posgrado. Los códigos se presentan siguiendo el formato utilizado en la categoría anterior, código – participantes – referencia.

El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
Rol del estudiante	23	57
Rol del docente como facilitador del aprendizaje	19	42
El estudiante de posgrado	19	39
El rol del docente como guía y orientador	17	31
Relación estudiante - docente	18	28
Marco de confianza limitado	5	8
El estudiante como cliente	6	7
Rol del docente como modelo de sus estudiantes	4	5
Docente como autoridad	3	5

Tabla 11. El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado (elaboración propia).

Para la mayoría de los participantes el rol del docente en un aula de clases de posgrado es ser facilitador del aprendizaje, guía y orientador de sus estudiantes. Algunos participantes, de otro lado, ven también al docente como una figura de autoridad, y otros, como modelo y ejemplo de sus estudiantes.

En cuanto al rol del estudiante, los participantes consideran que el estudiante debe ser el protagonista en el aula de clases, por tanto, debe tomar control de su proceso de aprendizaje, preparar las clases y participar activamente en el desarrollo de estas. El estudiante debe tener la disposición de aprender y desaprender. También se presentan en este apartado, las creencias de los participantes acerca de las características del estudiante de posgrado que afectan su desempeño como estudiante en un aula de clases, por ejemplo, la edad, profesión, situación laboral y situación familiar.

A continuación, se presenta la tabla de códigos para la categoría **El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado**, y se analizan los temas y subtemas con el apoyo de citas textuales de los participantes.

El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
a. El docente		83
<i>Rol del docente como facilitador del aprendizaje</i>	19	42
<i>El rol del docente como guía y orientador</i>	17	31
<i>Rol del docente como modelo de sus estudiantes</i>	4	5
<i>Docente como autoridad</i>	3	5
b. El estudiante		103
<i>Rol del estudiante</i>	23	57
<i>El estudiante de posgrado</i>	19	39
<i>El estudiante como cliente</i>	6	7
c. El docente y el estudiante		36
<i>Relación estudiante - docente</i>	18	28
<i>Marco de confianza limitado</i>	5	8

Tabla 12. Categoría El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado (elaboración propia).

a. El docente.

Rol del docente como facilitador del aprendizaje. Los participantes comparten la creencia de que el rol principal de un docente es ser facilitador del aprendizaje para sus estudiantes; en este contexto describen al docente como aquel que ayuda a sus alumnos a responderse preguntas, ayuda a sobrellevar las dificultades propias de la materia, presenta distintos ejemplos y situaciones para facilitar el entendimiento, conecta el tema con situaciones asociadas a la realidad de sus estudiantes, busca distintas maneras para enseñar un tema, y presenta de manera fácil los conceptos y temas de sus clase.

Las siguientes citas pueden ilustrar lo anterior:

“El aprendizaje depende de uno, o sea de la persona que va a aprender, pero necesita la ayuda externa por eso el docente es necesario, entonces el docente en lo que se convierte es en un facilitador” (P12E11).

“El buen profesor es simplemente un facilitador del aprendizaje del estudiante” (P26E9).

“Me parece que es esa capacidad de yo enlazarme, como de yo conectarme con mis alumnos, ósea que yo no me vea como por allá, como que yo estoy por encima de ustedes; sino que yo sea una más con ellos que estoy facilitando el proceso de aprendizaje” (P31E14).

Rol del docente como guía y orientador de sus estudiantes. Un poco más de la mitad de los participantes también se refirieron al rol del docente como un guía y orientador de sus estudiantes. En este sentido, el docente orienta al estudiante para que sepa aplicar todo lo aprendido en el contexto real, acompaña al estudiante y lo guía para que alcance los resultados de aprendizaje esperados y cumpla los propósitos trazados. El docente como guía y orientador también da pautas a sus alumnos para que continúen investigando y profundizando en el conocimiento.

En relación con lo anterior, algunos participantes mencionaron que:

“[El docente] es como esa guía, ese instructor que te marca el camino, que te marca un rumbo, te dice estas son las bases, pero el camino es infinito, (...), es un asesor, una guía” (P10E9).

“Cuando se hacen los ejercicios, pues lógicamente, acompañarlos, no dejarlos que en esa co-creación sean ellos solitos porque a veces se pueden estar descuidando, pero si acompañándolos para apoyarlos y compartir con ellos lo que están haciendo” (P14E12).

“El rol del profesor es de guía, el artista principal es el estudiante, y el profesor está en esa tarea de ayudar a construir ese conocimiento y darles a esos estudiantes esas capacidades de hacerlo.” (P25E8).

Además del rol del docente como facilitador, guía y orientador del aprendizaje, emergieron en el estudio, pero con menor recurrencia, otras concepciones sobre el rol del docente: El rol del docente como modelo de sus estudiantes y el rol del docente como autoridad en el aula de clases.

Rol del docente como modelo de sus estudiantes. El rol del docente como modelo de sus estudiantes se puede ilustrar a través de la siguiente cita: *“Para mi dar ejemplo, yo siempre he sostenido la tesis de que uno quiera o no quiera, cuando está en un aula de clases como docente está siendo modelo de comportamiento, consciente o inconscientemente y el aprendizaje allí es importante, el ser humano aprende de lo bueno y de lo malo” (P18E1).*

El rol del docente como autoridad. Pocos participantes hablaron del rol del docente como figura de autoridad en la clase; el participante P31 fue uno de ellos: *“Pienso que, sí se ejerce autoridad, el tema del lugar desde el que hablas por el conocimiento que traes, por la experiencia, por el dominio que también vas teniendo de los temas, eso te ubica en un lugar de autoridad (...). Pienso que la autoridad también se ejerce cuando uno hace respetar las normas de la universidad, por ejemplo, yo sé que el reglamento estudiantil...”* (P31E14).

b. El estudiante.

El rol del estudiante. Para los profesores entrevistados, el estudiante es el protagonista en el aula de clases, es quien debe marcar la pauta, el estudiante debe *“tener la conciencia y la responsabilidad de que el éxito de lo que él va a hacer depende del interés, de la profundidad y de la inquietud que él le ponga sobre el tema”* (P27E10). El estudiante debe estar allí dispuesto a aprender y desaprender.

En el desarrollo de la clase, el estudiante debe ser proactivo, preguntar, indagar, cuestionar, compartir sus conocimientos y experiencias, participar, tomar posiciones críticas y nutrir el conocimiento. Tiene que investigar, profundizar en el conocimiento, saber leer, saber escribir, saber hacerse preguntas. El estudiante debe poner todo de su parte, comprometerse.

Para un buen desempeño en el aula de clases, el estudiante debe preparar las clases, dedicar tiempo de estudio fuera del aula, hacer buenos trabajos,

esforzarse, estudiar, aprovechar los recursos de la universidad, la biblioteca, bases de datos; incluso al docente, el estudiante debe aprovechar al docente.

Sobre el rol del estudiante, algunos participantes comentaron lo siguiente:

“El estudiante siempre debe jugar un papel protagónico” (P11E10).

“El papel del estudiante es estar comprometido con hacer eso [estudiar], que tenga un verdadero interés en aprender,(...) y centrarse en lo que el docente está compartiendo y eso es lo que hace que el papel del estudiante se convierta en un papel constructivo para él también, porque está permeable a que la información que está leyendo o que le están proporcionando se le vuelva conocimiento útil” (P6E5)

“El rol del estudiante debe ser el de alguien comprometido que tiene que prepararse, que tiene que respetar el aula de clases, tiene que respetar el plan de estudio, tiene que respetar por supuesto al docente, tiene que llegar consiente a su posgrado de que tiene muchísimas oportunidades de aprender cosas que tal vez hoy no conoce, tiene que ir dispuesto, tiene ir atento, tiene que saber leer entre líneas, tiene que aprender de los compañeros y sobre todo tiene que aprender a desaprender”(p15E14).

“Exigirnos, el estudiante nos tiene que exigir, yo les digo a los estudiantes: exprímanme, no sé si este bien, pero esa es mi metodología y la disfruto, y el día que no sea así me dedicare a otra cosa” (P23E6).

“El rol del estudiante es dejarse tocar, estar con la mente abierta, dejarse tocar y preguntarse ¿este contenido, para qué me va a servir, cómo contribuye a que yo sea un magister, un especialista?” (P24E7).

Para los participantes, el estudiante de posgrado también es alguien que le interesa desarrollar herramientas, capacitarse en un tema específico, obtener conocimientos que pueda aplicar en su contexto laboral y fortalecer sus competencias. En opinión de los participantes, algunos estudiantes están realmente interesados en aprender; otros estudian sólo para formalizar su experiencia o adquirir un diploma.

Las siguientes citas sustentan lo anterior:

“El estudiante a este nivel tiene las suficientes competencias como para exigir lo que necesita, a diferencia de los estudiantes de pregrado que no las tienen y puede ver que todo lo que está recibiendo es nuevo, es novedoso; el estudiante de especialización sabe y entiende que es lo que necesita(P1E1).”

“Depende también del tipo de estudiante que tenga allí sentado, no es el mismo estudiante que te dice que vengo dispuesto aprender y aportar, que para mí ese es el rol del estudiante, aprender y aportar; versus al estudiante que dice yo vine por un título más dentro de mi currículum y me las sé todas” (P5E3).

“En el mundo de los posgrados muchas veces nos cruzamos con estudiantes que ya son expertos en sus materias, que llevan diez, quince años en sus profesiones ejerciendo algo y simplemente llegan aquí con una intención de actualizar

conocimientos y no de desaprender lo que ya conoce, eso en el adulto es muy difícil [desaprender].” (P15E14).

“Me encuentro con mucha frecuencia el hecho de que entran [los estudiantes] en una especialización en lo que en su momento se concibe como moda, o porque es donde hay mayores oportunidades de trabajo, y no porque tengan la virtud de querer estar ahí, tal vez, lo que están es tratando de optimizar una inversión que están haciendo por las situaciones laborales en Colombia, entonces, el rol queda supeditado al hecho de que es una situación de oportunidades y lo estoy haciendo porque me toca hacerlo, diferente a quien cuando lo hace, lo hace porque está metido ya en un ambiente y ve las bondades de eso y le encanta”(P19E2).

“[el estudiante] quiere tener el cartón para validar el conocimiento adquirido en la práctica, no es que quieran aprender mucho, (...), y subsidiariamente si se aprende algo está bien” (P21E4).

“Lógico que hay estudiantes que vienen prácticamente a validar un conocimiento, porque necesitan el título, en mi experiencia profesional también me pasó lo mismo, yo tenía diez años de estar haciendo servicio a la ARL y ahora por requisito legal para poder continuar [ejerciendo] tengo que tener licencia en seguridad y salud en el trabajo, la licencia solamente se obtiene con una carrera o con una especialización” (P30E13).

El estudiante de posgrado. Al hablar del rol del estudiante, los participantes también hicieron referencia a otras características de los estudiantes que impactan en el desarrollo de las clases:

a) La configuración de los grupos en los cursos es diversa en cuanto a edad y profesiones. El grupo de estudiantes lo conforman personas con rangos de edad amplios, con formación en diferentes disciplinas, ubicados en diferentes sectores de la economía y en diferentes cargos a nivel laboral.

El participante P14 comentó lo siguiente al respecto:

“Son de diferentes disciplinas, diferentes profesiones, diferentes puntos de vistas, diferentes tamaños de empresas” (P14E12).

b) Estudiar no es la ocupación principal de los estudiantes de posgrado. El trabajo o la familia afectan la atención y disposición de los estudiantes hacia el estudio.

La siguiente cita ilustra lo anterior:

“Cuando tú eres un estudiante de postgrado, tú vienes de una semana laboral y tienes que hacer switch de: “Ahora vas estudiar”, (...) por ejemplo, en mi caso, cuando yo estudié la maestría, trabajaba de lunes a viernes, llegaba a clases de otra ciudad, y tenía la presión de las clases, de haber estudiado en la semana, de preparar, más el trabajo, esa presión que muchas veces tiene el estudiante y ese cansancio siempre se refleja.” (P7E6).

c) El promedio de edad de los estudiantes de posgrado ha disminuido, la población cada vez es más joven.

El participante P10 compartió lo siguiente:

“Uno se encuentra con un muchacho de 18, bueno digamos, las especializaciones en mi época las hacíamos cuando teníamos treinta o treinta y pico, ahora casi que salen y se especializan” (P10E9).

El estudiante como cliente. Algunos docentes conciben al estudiante de posgrado como un cliente. Por ejemplo, en sus comentarios dejan explícito la creencia de que el estudiante en posgrado es un cliente para ellos, y manifiestan la importancia de saber interpretar lo que el estudiante le gusta y necesita para en ese sentido adaptar la clase y responder a sus necesidades e intereses.

Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“Un buen docente debe poder interpretar lo que el cliente, en este caso, el estudiante, apreciaría de mejor manera en ese momento” (P1E1).

“Si te enfocas en los dolores de las necesidades equivocadas, pues los estudiantes terminan al final de cuentas siendo también tus clientes, y un cliente insatisfecho es aquel al cual no les responde el producto a sus necesidades, es así de sencillo, entonces yo creo que eso es algo muy importante” (P9E8).

c. El docente y el estudiante.

La relación entre el docente y sus estudiantes. Un tercer tema que emerge al hablar del rol del docente y el rol del estudiante en el aula de clases es la relación que se da entre los dos, poco más de la mitad de los participantes

expresaron su opinión al respecto. La relación docente-estudiante debe ser una relación cordial, basada en el respeto mutuo, y en el interés genuino del docente en apoyar al estudiante en sus procesos de aprendizaje. Algunos participantes también manifestaron la importancia de generar confianza en el aula de clases para que cada uno, docente y estudiante, desde su rol, pueda hacer aportes, debatir y construir conocimiento.

El participante P26 manifiesta de manera inspiradora los principios que rigen su relación con los estudiantes:

“[Le digo a mis estudiantes], Estoy interesado en tu desarrollo, eso marca todo, eso va a marcar la forma en la que me relaciono contigo, tú lo percibirás entonces como una forma amorosa de relacionarme contigo.” (P26E9).

Algunos docentes identifican la relación docente – estudiante como una relación entre socios de aprendizaje, otros como una relación similar a la de líder-colaborador en un ambiente laboral y otros, como una relación de tipo familiar, semejante a la de padre-hijos.

Relación líder-colaborador: *“En la de postgrados es más de líder-colaborador, para no decir jefe-empleado que ya no se usa” (P8E7).*

Relación padre-hijo: *“Para mí la evaluación en términos prácticos, yo la entiendo cómo lo que tengo con mis hijos todos el día, es la posibilidad de sentarme con ellos y revisar juntos cómo va el proceso, jamás a ellos dentro de esa evaluación, voy a tener la intención de hacerles daño, de afectar su crecimiento, sino de abrirles los ojos a ciertos errores para que entre los dos podamos seguir*

adelante, es una analogía absolutamente emocional y sentimental, pero creo que funciona si tienes un elemento digamos formativo”(P9E8).

Relación familiar: “Tu llegas a clase, se siente un ambiente de confianza, entonces todo el mundo es cercano a ti, ya eres como de la familia y eso es muy bueno porque ya la gente te llama por tu nombre, entonces ya no me miran como el profesor que está allá tan lejano; eres parte de ellos” (P25E8).

Si bien los participantes reconocen la necesidad de generar confianza y cercanía con los estudiantes, manifiestan la importancia de que tanto docentes como estudiantes respeten el rol que cada uno ocupa en el aula de clases y siempre se mantenga un clima de respeto entre los dos.

El participante P6 comparte su creencia al respecto de la siguiente manera:

“La habilidad de poder relacionarse fácilmente con los demás, eso me parece importante, la habilidad de saber hasta dónde llega el docente y hasta dónde llega el estudiante, es decir muy importante saber determinar cuál es esa línea que no se debe cruzar.” (P6E5).

En síntesis, para los participantes, el rol del docente en el aula de clases debe ser como facilitador, guía y orientador del aprendizaje; el rol del estudiante, alguien interesado y comprometido con su proceso de aprendizaje. La relación entre los dos debe ser de confianza y respeto.

En el siguiente mapa mental se representan los temas y subtemas de la categoría **El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia**.

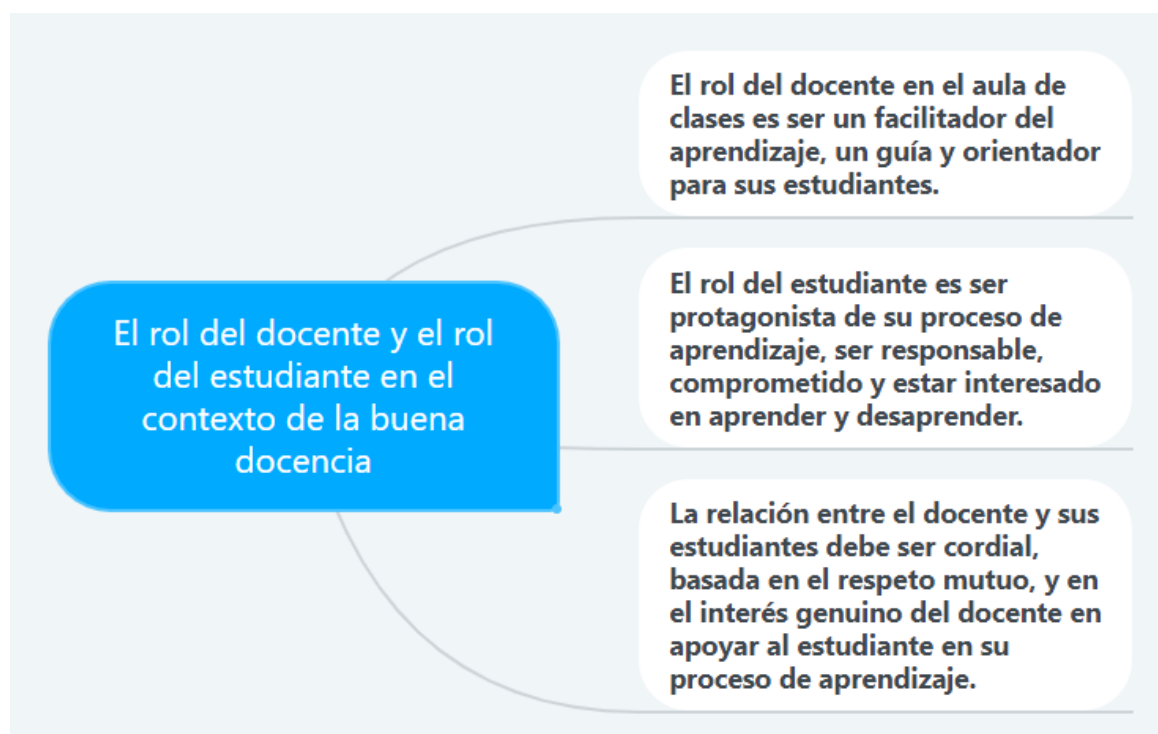


Figura 2. Mapa mental El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia (elaboración propia).

7.3. Las características de un buen docente de posgrado

En esta sección se presentan las creencias de los participantes respecto a los rasgos característicos de un buen docente de posgrado, se incluyen las características en la dimensión profesional como docente, y también características a nivel personal.

La siguiente tabla consolida los códigos que emergieron de la categoría **Las características de un buen docente de posgrado**. Los códigos se presentan de acuerdo a su orden de recurrencia en los datos, se utiliza el formato código –

participantes – referencias, empleado anteriormente para explicar las dos primeras categorías.

Las características de un buen docente de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
El docente debe estar actualizado	19	40
Dominio del conocimiento disciplinar	19	39
Empatía	19	38
Experiencia profesional	17	38
Humildad	15	30
Accesibilidad	12	22
Reflexiona a partir de su práctica	11	21
Evaluación por parte de los estudiantes	14	20
Habilidades comunicativas	11	19
Formación básica en pedagogía	9	19
El docente debe ser respetuoso	9	13
Saber escuchar	9	11
Didáctica diversa según la disciplina del conocimiento	7	9
Puntualidad	8	8
Creatividad e innovación	5	8
Amabilidad	7	7
Paciencia	6	7
Responsabilidad	6	7
Autoconocimiento	4	6

Tabla 13. Categoría **Las características de un buen docente de posgrado** (elaboración propia).

El análisis de los datos sugiere que las creencias de los participantes acerca de lo que caracteriza a un buen docente de postgrado pueden consolidarse en los siguientes aspectos:

- Tiene dominio disciplinar y se mantiene actualizado sobre su disciplina.
- Tiene experiencia profesional relacionada con el área que enseña.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica.
- Tiene formación en pedagogía.

En cuanto a las características de personalidad, los participantes comparten la creencia de que el buen docente de posgrado debe ser humilde, accesible, tener habilidades comunicativas, autorregulación emocional y empatía. Otras características de personalidad que los participantes asociaron a un buen docente son la amabilidad, respeto, responsabilidad, puntualidad, creatividad, innovación y paciencia.

A continuación, se presenta la tabla de códigos para la categoría **Las características de un buen docente de posgrado**, y se analizan los temas y subtemas con el apoyo de citas textuales de los participantes.

Las características de un buen docente de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
a. Dominio y conocimiento disciplinar		79
<i>El docente debe estar actualizado</i>	19	40
<i>Dominio del conocimiento disciplinar</i>	19	39
b. Reflexión sobre la práctica docente		41
<i>Reflexiona a partir de su práctica</i>	11	21
<i>Evaluación por parte de los estudiantes</i>	14	20
c. Experiencia profesional	17	38
d. Formación pedagógica		28
<i>Formación básica en pedagogía</i>	9	19
<i>Didáctica diversa según la disciplina del conocimiento</i>	7	9
e. Características de personalidad		176
<i>Empatía</i>	19	38
<i>Humildad</i>	15	30
<i>Accesibilidad</i>	12	22
<i>Habilidades comunicativas</i>	11	19
<i>El docente debe ser respetuoso</i>	9	13
<i>Saber escuchar</i>	9	11
<i>Puntualidad</i>	8	8
<i>Creatividad e innovación</i>	5	8
<i>Amabilidad</i>	7	7
<i>Paciencia</i>	6	7
<i>Responsabilidad</i>	6	7
<i>Autoconocimiento</i>	4	6

Tabla 14. Categoría **Las características de un buen docente de posgrado**: Temas y Subtemas (elaboración propia).

a. Dominio y conocimiento disciplinar. Para la mayoría de los participantes, un buen docente debe tener dominio del conocimiento disciplinar; para lo cual, debe ser experto en su materia, es decir, saber la disciplina sobre la cual enseña, conocer los principios fundamentales, la terminología y la teoría propia de su materia.

Sobre este tema algunos de los participantes comentaron lo siguiente:

“[Que el docente] tenga dominio del contenido disciplinario que va a enseñar, si va a enseñar Biología tiene que saber de Biología, eso es como lo obvio, dominio del conocimiento disciplinario” (P3E2).

“El rol del docente allí es uno: que la calidad de información que esté presentando tenga sustento científico hasta donde sea posible (...), hay que tener mucho cuidado por lo menos en los temas que yo doy porque hay muchas modas conceptuales que no ayudan en nada y que se cree que cambian completamente un concepto y realmente no cambian en nada las cosas” (P6E5).

“El contenido es digamos un requisito básico que te exigen a ti para [ser docente]: usted tiene que enseñar este tema y uno lo tiene que manejar, dominar” (P22E5).

Los participantes también consideraron importante, en relación al dominio disciplinar, que el docente sea investigador en su disciplina y que su exposición tenga sustento científico, que siempre esté aprendiendo y que siempre esté investigando.

“El buen docente debe investigar, (...), el docente que no investiga, yo no lo veo como docente” (P12E11).

En opinión de algunos participantes, el docente debe tener estudios y títulos académicos que respalden su conocimiento:

“[el docente debe tener] los títulos académicos idóneos a su experticia que va a dictar, no sólo porque sea exigencia de las universidades pedir títulos a nivel de postgrados (maestría, doctorado o especialización), para poder dictar clases en estos niveles, sino porque además de su experiencia laboral los títulos lo ayudan a tener perspectivas conceptuales de la experticia que domina y del conocimiento de la clase que va a impartir” (P8E7).

En la misma línea del dominio disciplinar, la mayoría de los participantes manifestaron la importancia de estar actualizados, de estar en la búsqueda permanente de nuevos conocimientos, de estar al tanto de las tendencias y mejores prácticas de su materia.

“Un buen docente revisa los contenidos y el método de enseñanza. Introduce nuevos enfoques, conocimientos, experiencias y ejemplos. Estar al día es una obligación y para un profesor es más que una obligación” (P11E10).

“En mi trabajo [ser docente] es parte de mi obligación estar actualizado” (P22E5).

“Si yo quiero tener una buena capacidad de planeación de mis programas académicos, también me tengo que actualizar, para que lo que les dé [a los

estudiantes], esté también en sintonía con lo que también ellos están esperando, porque te van a hacer preguntas también actuales. Entonces por eso, por ejemplo, sigo estudiando.” (P31E14).

“[El docente] debe estar actualizándose, (...), entre un curso, entre una cohorte y otra cohorte suceden muchas cosas, en ciertas asignaturas más que en otras, en ciertos cursos más que en otros. En el curso que yo dicto, particularmente yo puedo estar hablando bien de una empresa hoy y en el curso entrante esa empresa fue sancionada por un escándalo empresarial, entonces eso no puedo ponerlo ahí.” (P14E12).

“Cuando uno dicta una asignatura (...) de manera recurrente, dentro de la planificación, es obligatorio hacer las actualizaciones que sean del caso para que estemos acorde con el conocimiento de punta” (P22E5).

“Yo he tenido profesores y he oído muchas historias, sé que hay profesores que aún tienen las mismas fotocopias de hace 30 años, que están amarillas, o sea, eso es absurdo y yo misma me aburriría de repetir y repetir, entonces yo creo que un profesor que innova es, o sea, una persona que le guste innovar y lleve a la clase los problemas actuales, yo pienso que esa es una buena cosa”(P24E7).

b. Reflexión sobre la práctica docente. Los participantes comparten la creencia de que un buen docente debe reflexionar permanentemente sobre su práctica, este proceso de reflexión, encaminado a la mejora continua del proceso

de enseñanza y aprendizaje, se debe realizar a partir de la propia evaluación del docente (autoevaluación), y a partir de la retroalimentación recibida por parte de los estudiantes.

Reflexiona a partir de su práctica. Para algunos participantes, el buen docente reflexiona sobre su práctica, asume su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y está permanentemente interesado en mejorar su práctica.

Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“Escuchando atentamente las señales que el estudiante le envía, puede darse cuenta de (cuáles) eran esos elementos que uno pensaba obvios pero que no eran tan obvios para el estudiante, cuáles eran esos elementos que uno resumió y que de pronto hubiera sido mejor no resumir, cuáles son esos elementos que uno pensó que eran importantes, pero que de pronto dado el perfil de esos estudiantes, y que puede parecerse un poco a otros que vengan, no son tan relevantes para el estudiante y cuáles sí debieran incluirse. Entonces, como desafortunadamente la perfección está bien para los libros y para las ideas, pero en la práctica nunca se alcanza, entonces la alternativa que nos queda es ese mejoramiento continuo, esa revisión permanente de ajuste de las cosas para tratar de que sean un poquito mejores a la siguiente vez.” (P4E4).

“Si tú evalúas y más de la mitad pierde, no puedes echarle la culpa a los estudiantes solamente, esto te sirve a ti para retroalimentarte y mirar si lo que tú estás haciendo está bien, pero un buen docente debe estar preparado para afrontar que está cometiendo errores en la docencia” (P8E7).

“La pregunta de fondo bajo un escenario formativo es, si se rajan más estudiantes realmente están entendiendo lo que tú les estás diciendo o el problema tal vez está en tu modelo de enseñanza, porque es que el 50% no contestó lo que tú pensabas que debían contestar, pues hay varias preguntas ahí que hacerse, o no les transmitiste correctamente o realmente estás teniendo una intención que no es sana dentro del proceso evaluativo.” (P9E8).

“Porque si yo llego a un curso, y los estudiantes cuando yo llego están haciendo cualquier otra cosa y no me prestan atención, ¿qué está pasando?, ¿por qué siempre le echo la culpa al estudiante?, ¿por qué no me miro yo?” (P12E11).

En relación a este mismo tema, los docentes también manifestaron que reflexionar sobre su práctica es beneficioso porque permite la revisión, actualización e innovación de su método de enseñanza.

El participante P11 compartió sus creencias al respecto:

“Por eso hablo de la creatividad, usted tiene que ser creativo. Un buen profesor no se aferra al mismo método de enseñanza toda la vida. Un buen docente no repite la misma lección cada semestre. Un buen docente revisa los contenidos y el método de enseñanza. Introduce nuevos enfoques, conocimientos, experiencias y ejemplos.” (P11E10).

Evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. La mitad de los participantes enfatizaron respecto a la importancia de tener en cuenta

dentro de sus procesos de reflexión, la retroalimentación que reciben de manera directa por parte de sus estudiantes. Aquellos momentos o espacios en los que los estudiantes pueden expresar su opinión sobre el docente, sobre el desarrollo de la asignatura y sobre su proceso de aprendizaje, proveen información útil y valiosa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; y de otro modo, hace más justa la práctica docente, ya que, si el docente puede evaluar a los estudiantes, estos también debieran poder evaluar al docente.

El docente necesita saber cómo le fue, cómo fue su desempeño, si se cumplieron o no las expectativas de los estudiantes. Los procesos de evaluación y reflexión docente son la única manera que tiene el docente para poder mejorar.

Algunos participantes manifestaron que:

“Yo puedo dar un mensaje, que puedo transmitirlo, pero si no recibo feedback, no sé si lo estoy haciendo de la manera correcta o incorrecta” (P1E1).

“Para mí el feedback es clave, yo hago feedback hasta con mis hijos, el feedback es clave es lo que te ayuda a mejorar, es lo que te ayuda a comprender” (P5E3).

“Porque uno no es infalible y hay docentes buenos y docentes malos, entonces es bueno que lo evalúen a uno, que lo evalúen estudiantes, y uno debe evaluar eso que le cuestionaron o dijeron que no se hacía bien.” (P14E12).

Los participantes expresaron la importancia de contar con canales adecuados para que el estudiante se pueda expresar libre y oportunamente sobre el desempeño del docente:

“Tiene que haber un canal claro de evaluación, para que los profesores lo hagan mejor, sepan donde tienen que mejorar, para que los coordinadores administrativos o coordinadores académicos sepamos adicionalmente en qué podemos ayudar a los profesores a que mejoren o donde tenemos que cambiar al profesor, sin eso no hay herramientas para saber.” (P15E14).

Si bien es clara la necesidad de contar con la retroalimentación de los estudiantes, algunos docentes expresaron que en algunas oportunidades las opiniones de los estudiantes pueden estar sesgadas de acuerdo a los resultados obtenidos en la clase por parte del estudiante, es decir, de acuerdo a la calificación obtenida.

“Para mí la evaluación de los docentes es algo sumamente beneficioso y realmente es una herramienta muy útil para el docente que tiene una clara intención de ir mejorando en su camino de docencia, porque te nutre más con cosas que tú no ves, es que la evaluación del docente al final de cuentas no es sino un grupo focal de clientes analizando un producto, así de sencillo es eso, ahora, la problemática es que el docente está siendo evaluado por personas que no necesariamente cumplieron la totalidad de sus expectativas, (...) y eso genera claramente opiniones en exceso subjetivas”(P9E8).

c. Experiencia profesional. Más de la mitad de los participantes coinciden al afirmar que el buen docente debe tener experiencia profesional relacionada con el área que enseña. Para los participantes del estudio, la experiencia profesional en un docente de posgrado es tan importante como el dominio disciplinar; según

manifiestan, se convierte en un requisito para poder dictar clases en este nivel educativo. La experiencia profesional le permite al docente explicar cómo la teoría se aplica a la realidad, lo cual se conecta con la conceptualización general de la buena docencia descrita en el numeral 7.1 *La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado*; ya que, para los participantes, la buena docencia, entre otras cosas, supone la capacidad del docente de integrar la teoría y la práctica en su aula de clases.

Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“Una persona que no haya estudiado lo suficiente y no haya practicado dentro de su área lo suficiente, no podría para mí dictar clase en postgrado.” (P12E11).

“Tiene mucho peso no solamente el conocimiento sino también la experiencia profesional en los temas que uno vaya a brindar y que no sea solo todo el conocimiento teórico, sino esa parte práctica y esa experiencia en actividades de consultoría, o realización profesional en esas actividades.” (P16E15).

“Si yo estoy trabajando en investigación pues yo tengo que mostrar todo lo que he hecho también en investigación, no concibo un profesor que dicte en investigación que no investigue, entonces me parece que dé ejemplo, y además, porque yo muchas cosas de las que trabajo en clases les digo: -esto no lo van a conseguir en ninguna parte, en ningún libro, porque es mi experiencia particular, entonces yo les enseño de mi experiencia”(P24E7).

“Pero ese docente nunca ha estado en el campo, él no sabe que el 50% de lo que él dijo no se puede aplicar en el campo y más en las condiciones sociales, política y cultural de ese país, esa es la gran diferencia, el buen docente no es aquel que te explica en forma fluida y con ejemplos de clase una teoría, yo creo que el buen docente es aquel que ha tenido la oportunidad de trabajar en el mundo real y que puede guiar al estudiante para cuando se enfrente a ese mundo real”(P25E8).

En esta misma línea, los participantes comentan que la experiencia profesional del docente es un valor agregado para el estudiante, ya que las lecciones aprendidas, producto de la experiencia profesional del docente y la mirada de la realidad más allá de lo que dice la teoría, no se encuentran en los libros. El estudiante debiera aprovechar esto.

Los participantes P27 y P31 hicieron sus apreciaciones al respecto:

“Aproveche que tiene al frente a una persona de mucha experiencia que ha tenido que tener procesos de aprender y desaprender, y que tiene una persona con experiencia que ya ha pasado por ahí, ha puesto en práctica cosas y de esa manera hace una ventaja [para el estudiante y frente a otros docentes sin experiencia]”(P27E10).

“[El docente debe] haber estado en el mundo real, haberse equivocado (...). Llevo 27 años de vida laboral en las empresas grandes y cuando vos ya has bebido todos esos cuentecitos con sindicatos compactos, con realidades organizacionales, tienes una capacidad diferente de extrapolar estos asuntos conceptuales que necesita uno entender para poder no llegar a hablar bobadas, (...) al estudiante le encanta

cuando vos esta metodología la acompañas de esta experiencia que traes, entonces el estudiante disfruta mucho” (P31E14).

d. Formación pedagógica.

Formación básica en pedagogía. Para un tercio de los participantes, un buen docente de posgrado debe tener formación pedagógica; esta formación le permite saber, entre otras cosas, cómo aprenden sus estudiantes, cómo lograr la atención de sus alumnos, qué tipo de tareas puede asignar, qué recursos emplear en el aula de clase, etc. La formación pedagógica permite diseñar e implementar estrategias para que el estudiante aprenda y permite darle mayor estructura y orden a la clase.

Sobre la importancia de la formación en pedagogía, algunos participantes manifestaron lo siguiente:

“La experiencia docente te da las habilidades de diseñar bien el proceso de enseñanza- aprendizaje, te da la pedagogía, porque para enseñar hay que tener la metodología, no se puede enseñar empíricamente porque estarías dando es una charla, tienes que tener una metodología, porque además de enseñar tienes que evaluar y después de evaluar tienes que retroalimentar, entonces en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, sino se tiene claro cuál es la metodología de enseñanza, cuál es la metodología de evaluación y cuál es la metodología de retroalimentación, el alumno va a sentir que esas [las sesiones de clase], son simples charlas.”(P8E7).

“Tiene que tener alguna formación pedagógica, (...) a todo profesional catedrático que se dedica a dictar una clase en un posgrado debería hacérsele alguna

profundización pedagógica, justamente para evitar lo que decíamos ahorita, poder diferenciar el buen profesional que entra en un aula de clases como docente, del buen docente, que no son lo mismo.” (P15E14).

“Tú puedes ofrecer una oportunidad de aprendizaje si tú sabes algo de pedagogía y didáctica, si no, no lo puedes hacer” (P12E11).

Al recordar a sus mejores docentes, el participante P10 compartió lo siguiente:

“Él estudió para ser docente, entonces él es estructurado. Fundamental la experiencia que tienen otros, otros que son profesores, que han abierto camino en la educación, para mí eso me hace falta, he aprendido de todos un poquito, es importante tener conocimiento sobre docencia, en pedagogía, totalmente, eso es un potenciador exponencial [de la docencia].” (P10E9).

En contraposición a lo anterior, algunos participantes mencionaron que la docencia es empírica porque puede haber muchas formas de enseñar, pero el docente al final debe hacer adaptaciones a lo planeado según sea cada grupo de estudiantes. Incluso, algunos docentes del estudio mencionan que no es necesario tener formación docente, ya que han sido docentes durante mucho tiempo y nunca han estudiado pedagogía. Otros participantes mencionan que la formación pedagógica no es necesaria porque la docencia es un asunto de vocación y no de formación.

En relación a lo anterior, el participante P5 expresó lo siguiente:

“Además, yo a veces pienso que saber enseñar es algo empírico, porque como tienes que adaptarte, entonces, aunque existen mil y unas técnicas de enseñanza, depende de con quién estés y también depende de entender uno que habilidades tiene. Uno no necesita tener formación, de hecho, yo no la he tenido, formación como docente; pero si vez mis registros, de cómo me han evaluado los estudiantes que han pasado por mis manos, yo he tenido en general buen feedback de parte de los estudiantes” (P5E3).

Algunos participantes resaltaron las variaciones que puede tener la práctica docente, de acuerdo a la disciplina y asignatura que se esté enseñando: *“Los tipos de evaluaciones dependen totalmente de las materias, de lo que se está enseñando” (P7E6).*

También emergieron expresiones de los participantes relacionadas con la diferencia entre dictar una clase con propósitos formativos, y una clase con propósitos sólo académicos: *“[El papel del buen docente] depende de la materia que esté dando, en materias que son de conocimientos [es una cosa], - contabilidad, logística o economía del conocimiento-, pero si somos docentes de materias formativas, el buen docente tiene que incidir en la transformación de la persona” (P26E9).*

e. Las características de personalidad un buen docente de posgrado.

Para la mayoría de los participantes, la característica más importante en la personalidad de un buen docente es la empatía. La humildad, accesibilidad y las

habilidades comunicativas también parecen ser importantes para nuestros participantes.

Empatía. Los participantes se refieren a la empatía como la capacidad de entender al otro, comprenderlo, ponerse en el lugar de la otra persona; en este caso particular, en el lugar del estudiante; entender que el estudiante puede tener problemas, situaciones laborales o familiares que afectan su desempeño en la clase, reconocer la humanidad en el estudiante y conectarse con el estudiante. La empatía también la relacionaron los participantes con la capacidad para interpretar el lenguaje no verbal de los estudiantes, en sus palabras, “saber leerlos”.

Sobre la empatía los participantes hicieron los siguientes aportes:

“Es función de la buena docencia saber cómo nosotros nos ponemos en los zapatos de los estudiantes. A veces nosotros cuando ya estamos en el rol docente, cuando hablo con los colegas, lo que vemos es que el estudiante no lee, el estudiante no entiende, el estudiante no tiene ganas, pues yo también fui estudiante y en algún momento no entendí, algún momento no quise estudiar, en algún momento no quise entender o sencillamente no me interesaba, entonces el secreto está en esa empatía que tu generas desde el primer momento en la clase, eso es fundamental” (P23E6).

La empatía se convierte para los docentes en un requisito, es una característica que permite la comunicación con el estudiante y posibilita el aprendizaje para toda la vida:

“Hacer empatía con el estudiante también ayuda a crear confianza para poder vincular el conocimiento de manera efectiva y afectiva, el estudiante tiene que comprender que somos seres humanos, que no estamos precisamente para mostrar una visión unidimensional del conocimiento, y eso se da cuando existe ese vínculo de empatía con el docente” (P7E6).

“Lo primero es la empatía; es el primer contacto con el estudiante y hay que hacerlo bien porque del éxito de ese primer acercamiento te va a determinar el éxito del resto” (P23E6).

Humildad. Otro aspecto importante para los participantes en cuanto a las características de personalidad de un buen docente es la humildad. La mitad de los participantes resaltaron su importancia en la personalidad del docente; la humildad es clave para poder ser equipo con el estudiante en el proceso de aprendizaje, para saber escuchar y aprender del estudiante: *“Yo voy a aprender enseñando” (P11E10).*

Ser humilde para enseñar con el ejemplo. Para seguir aprendiendo y reconocer que no se tiene la última palabra o la verdad absoluta sobre algo. Las siguientes citas ilustran con más detalle el concepto de humildad para los participantes:

“Yo no vine con una verdad revelada, no soy un sabio, yo soy un docente, usted puede estar en desacuerdo con mi posición y sustentar aquí, que se le respeta” (P13E13).

“El profesor no lo sabe todo, y que bueno cuando al profesor le preguntan algo y dice “no lo domino, pero ayúdeme a profundizar”, eso sí, en la siguiente clase tienes que llevar la respuesta y llevar lo que te pidió; esa es una manera de que también nosotros aprendemos con los estudiantes.” (P27E10).

“Uno tiene que ser humilde, porque toda la vida hay siempre posibilidades de aprender y, cuando a uno, aun sabiendo mucho de un tema, hay veces que la gente hace una pregunta que lo hace pensar que de pronto no sabe tanto o que en eso nunca había profundizado, y que vale la pena tenerlo en cuenta qué es importante, o sea, me parece que la pasión por lo que hace, la humildad, la sencillez, no sé cómo decirlo, o sea, que realmente sepa que es una persona más y que aunque tenga una experiencia y una fortaleza frente al resto de la personas que están ahí [los estudiantes], siempre hay cosas por aprender, entonces yo creo que esas características son muy, pero muy importantes en un profesor.” (P30E13).

Accesibilidad. Ser accesible para sus estudiantes es otra característica importante que emerge de los datos en este estudio. La accesibilidad, en opinión de algunos participantes, permite al docente ejercer su rol de guía y orientador. Ser accesible implica estar disponible, estar presto, disponer de distintos momentos y espacios para atender a los estudiantes, definir distintos canales de comunicación, generar un diálogo constante con el estudiante y dar confianza al estudiante para que pueda abordar al docente con sus dudas e interrogantes.

Sobre la cualidad de accesibilidad en el docente de posgrados, los participantes P13, P19 y P25 comentaron lo siguiente:

“Estoy a disposición de ustedes, para cualquier inquietud por fuera de clase, cualquier consulta” (P13E13).

“[El docente debe] tener habilidad de poder establecer comunicación; crear los espacios de comunicación con el estudiante, no únicamente transmitir una información, tiene que haber un diálogo constante, a nivel de especialización tiene que haber mucho diálogo” (P19E2).

“Desde el primer día de clases le digo al estudiante... estoy disponible; este es mi correo, este es mi WhatsApp y usted me marca y nos encontramos aquí en los corredores o en la misma aula si está disponible, y ahí en el computador miramos los ejercicios, -” profe ya hice mi taller, pero tengo estas dudas ¿nos podemos sentar?”, - listo sentémonos en el pc” (P25E8).

Habilidades comunicativas y saber escuchar. Un tercio de los participantes comparten la creencia de que un buen docente debe tener habilidades comunicativas y debe saber escuchar a sus estudiantes. La comunicación es un arte, para el buen docente no es suficiente saber un tema, debe saber transmitir todos sus conocimientos a través de la oralidad, es decir, a través de su oratoria y discurso. Los participantes P5, P6 y P21 hicieron los siguientes comentarios respecto a las habilidades comunicativas y de escucha y su impacto en la docencia:

“La comunicación es clave porque si no el mensaje no es recibido.” (P5E3).

“[El docente debe tener] una excelente habilidad comunicativa, si no tiene habilidad comunicativa, no puede ser docente, punto, o sea ese debe ser un atributo excluyente o incluyente.” (P6E5).

“Saber comunicar; hay gente que sabe y no sabe comunicar” (P21E4).

Los participantes relacionan también las habilidades de comunicación con la capacidad de hablar en público, saber leer y saber escribir: *“Me parece muy importante tener buena redacción, buena escritura me parece fundamental saber leer y escribir bien, me refiero a leer y hacer las entonaciones” (P30E13).*

La comunicación no verbal también es importante: *“La comunicación define todo eso, porque no es solamente lo que dices, sino la forma en que lo dices, la forma en la que te diriges, la forma en la que manejas los medios que utilizas, el Internet, el tablero, todo eso” (P22R5).*

Además de saber hablar o escribir, para algunos participantes, la habilidad de saber escuchar marca la diferencia en un proceso de comunicación: *“Espacios como de escucha, tiene que haber capacidad de escucha, porque no puede ser un docente que como decía Zuleta llega a orbitar conocimiento, sino que también escuche el punto de vista, la mirada que tienen los estudiantes, como las interpretaciones que ellos tienen” (P31E14).*

Así, la empatía, humildad, accesibilidad y habilidades comunicativas son las características de personalidad mencionadas en mayor medida por los participantes de este estudio. Otras características personales que debe tener un buen docente de posgrado, en opinión de los participantes, son el respeto, amabilidad, responsabilidad, puntualidad, creatividad, innovación, paciencia y autoconocimiento:

Respeto: *“Hay que tratar a todas las personas con respeto, tratar de nunca disminuir a nadie en ningún escenario, tener siempre presente eso, la decencia en el trato, las buenas maneras, las palabras adecuadas, un buen comportamiento”* (P18E1).

“El respeto, tratar con respeto a los estudiantes, uno puede ser exigente, pero tener respeto, nunca caer en actitudes que puedan dañar el respeto de los estudiantes” (P20E3).

Amabilidad: *“Actitud positiva como persona y hacia los estudiantes, que uno no debe llegar a la clase siendo completamente serio y regañón. Amable, alegre”* (P8E7).

Responsabilidad:” Ser responsable, yo preparo mis clases, las estudio, las reviso y las actualizo, (...), cada vez que la voy a abordar (la asignatura) o cada vez que la voy a dictar, tengo que tener la responsabilidad de ver cómo es el grupo,

cómo la enfoco de mejor manera. Responsabilidad también del cumplimiento de horario, del compromiso con el contenido, de mantenerlo actualizado.” (P10E9).

Puntualidad: “En sus clases era muy organizado, en su manera de empezar y terminar la clase, empezaba a tiempo y terminaba a tiempo” (P18E1).

Creatividad e innovación: “En relación con las características que debe tener el docente, innovación en el aula, es ser innovador en el proceso de enseñanza, innovador en el proceso de aprendizaje, innovador en las metodologías, en todo, en la evaluación, etc.” (P8E7).

Paciencia: “Si la persona no tiene paciencia o es irritable, ya la segunda vez no va a dar la explicación de la misma manera, no lo va a hacer con amor, sino con enojo, y ese enojo se le va a notar” (P3E2).

Autoconocimiento: “Más que las características de personalidad, es la disposición de aprovechar sus propias características en ese proceso de facilitar el aprendizaje por parte del estudiante; porque hay personas que son más bromistas que otras y eso no es malo per se, ni bueno per se; hay personas que son más serias que otras y eso no es bueno per se, ni malo per se; hay personas que son bastante exigentes y personas que son poquito más pacientes y ambas cosas pueden ser excelentes, siempre y cuando se potencien para impulsar el aprendizaje”(P4E4).

En el siguiente mapa mental se representan los temas y subtemas de la categoría **Las características de un buen docente de posgrado**.

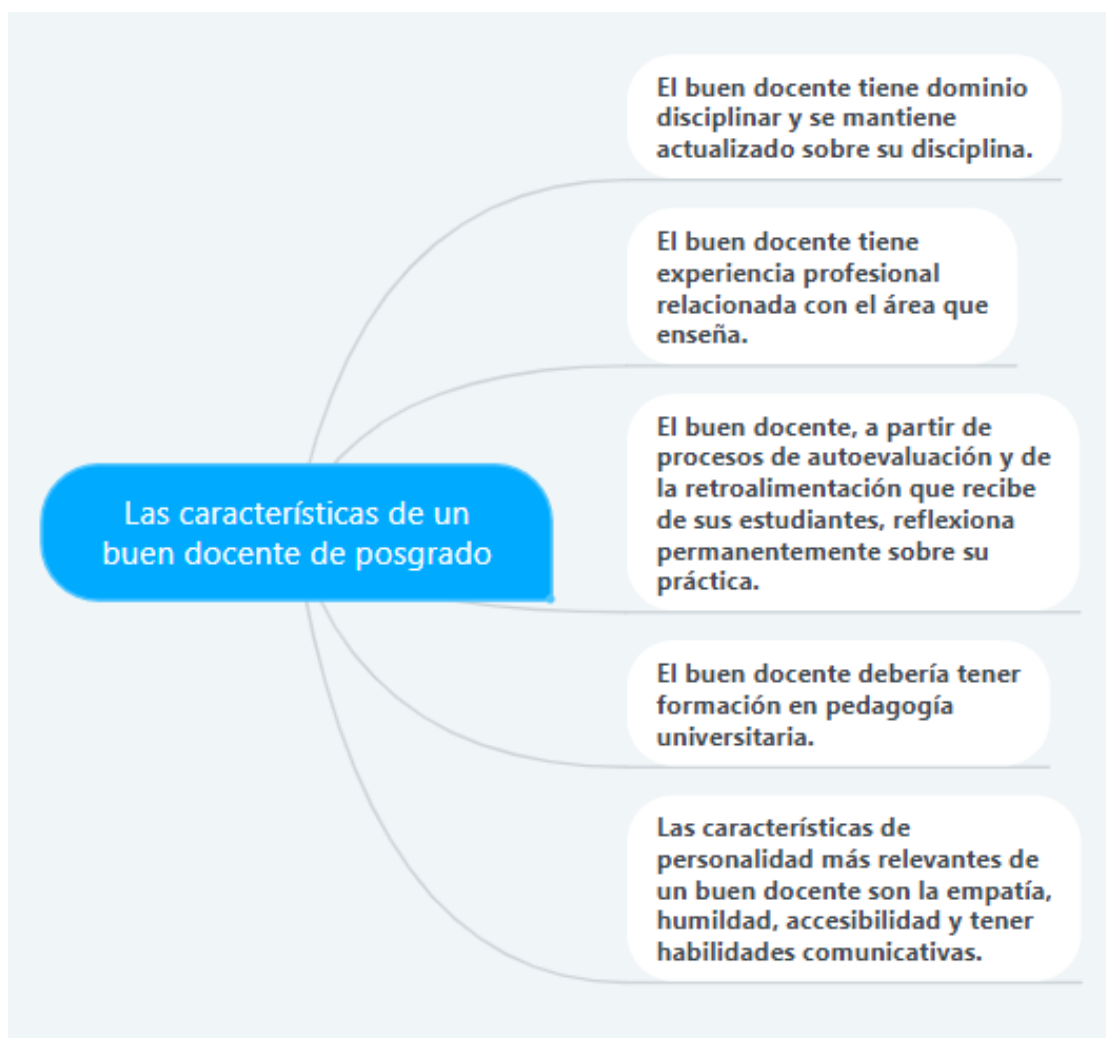


Figura 3. Mapa mental **Las características de un buen docente de posgrado** (elaboración propia).

7.4. La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado.

En esta sección se presentan las creencias de los participantes acerca de cómo desarrolla su práctica un buen docente; los códigos emergentes en esta categoría fueron agrupados en tres temas: ¿cómo planifica su asignatura un buen docente?, ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente? Y ¿cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?

Al hablar sobre la planificación de un curso, los participantes expresaron sus creencias sobre los criterios y la información relevante que el docente debe considerar, tanto para planificar su asignatura de manera general, como para planificar cada sesión de clases.

La evaluación del aprendizaje también fue un tema recurrente en los datos recolectados. Los participantes comentaron sus creencias sobre este componente pedagógico, identificaron diferencias entre la evaluación formativa y sumativa, y algunos de ellos compartieron sus creencias sobre aquellos requisitos que debe cumplir la evaluación en aras de favorecer el aprendizaje en los estudiantes.

Finalmente, en la categoría sobre la práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, se describen las creencias de los participantes con respecto al desarrollo de la clase, es decir, cómo conduce y cómo guía su clase un buen docente. En este apartado se incluyen los siguientes subtemas: Atención e interés de los estudiantes en la clase, la contextualización de la práctica docente de acuerdo al perfil de sus estudiantes, flexibilidad pedagógica, lo que esperan los docentes sobre sus estudiantes (expectativas), el control y regulación del grupo en el aula de clase, y, por último, los momentos y recursos de la clase.

En la siguiente tabla se consolidan los códigos para la categoría **La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado.**

La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
Evaluación formativa	25	62
Estudia y prepara su materia	17	33
Motiva la participación de sus estudiantes	15	31
Sabe atraer y mantener la atención y el interés de los estudiantes	16	28
Flexibilidad pedagógica	13	26
Contextualiza su práctica de acuerdo al perfil de sus estudiantes	14	25
Considera los objetivos e intereses de los estudiantes	13	21
Propicia actividades de trabajo colaborativo	11	20
Presentación inicial del curso	16	19
Tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes	10	19
Evaluación sumativa	9	19
Conectar al estudiante con el tema	9	18
Uso de TIC como mediación de la educación	6	18
Control y regulación del grupo	11	17
Diseña y aplica diferentes experiencias de aprendizaje	11	15
El docente debe hacer buen manejo del tiempo	9	15
Planificación en función de contenidos y actividades didácticas	12	14
Clases magistrales	8	14
Indaga sobre el conocimiento previo del estudiante	9	13
Reconoce individualidades en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	11	12
Pregunta para indagar sobre el aprendizaje	8	12
Se interesa por conocer previamente el perfil de sus estudiantes	9	11
Considera la experiencia previa del estudiante	8	11
Exposición con claridad	8	11
Sabe escoger y organizar los contenidos	9	10
Claridad en las instrucciones y condiciones de evaluación	7	10
Planificación en función de los resultados de aprendizaje	6	10
Da retroalimentación a sus estudiantes	8	9
Conocer el programa del cual hace parte de asignatura	6	9
Los recursos en el aula de clase	5	9
Importancia de la planificación de la asignatura	7	7
Uso de metodología de casos	6	6
Cierre de la clase	5	6
Momentos de la clase	5	5
Conexión con los estudiantes	4	5

Tabla 15. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado (elaboración propia).

A continuación, se abordarán cada uno de los temas de esta categoría: La planificación, el desarrollo de la clase y la evaluación por parte de un buen docente de posgrado.

7.4.1. ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente?

En este apartado se describen las creencias de los participantes con respecto a lo que hace un buen docente al planificar su asignatura. En los datos

emergieron temas relacionados con varios aspectos de la planificación: a) La importancia de la planificación en la práctica docente, b) Los criterios que utiliza el docente para realizar la planificación de su asignatura y c) Aspectos de tipo práctico y operativo involucrados en la planificación de una asignatura o de una sesión de clases.

En la siguiente tabla se presentan los códigos para la categoría *La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado*, en el tema: *¿Cómo planifica su asignatura un buen docente?*

La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado		
Tema: ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente?		
Código	Participantes	Referencias
a. Importancia de la planificación de la asignatura	7	7
b. Criterios para la planificación		24
<i>Planificación en función de contenidos y actividades didácticas</i>	12	14
<i>Planificación en función de los resultados de aprendizaje</i>	6	10
c. La planificación		63
<i>Estudia y prepara su materia</i>	17	33
<i>Se interesa por conocer previamente el perfil de sus estudiantes</i>	9	11
<i>Sabe escoger y organizar los contenidos</i>	9	10
<i>Conoce el programa del cual hace parte su asignatura</i>	6	9

Tabla 16. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema *¿Cómo planifica su asignatura un buen docente?* (elaboración propia).

a. Importancia de la planificación de la asignatura. Algunos participantes expresaron sus creencias acerca de la importancia de la planificación, mencionaron que es importante, es fundamental, es lo que da la ruta o la carta de navegación del curso; el participante P4 al respecto comenta que, “[*es importante tener obviamente un programa y unos objetivos a alcanzar en cada sesión*]” (P4E4).

b. Criterios para la planificación Los docentes también expresaron sus creencias respecto a los criterios que deben aplicarse en la planificación de una asignatura, algunos consideran que la planificación se debe hacer en función de los resultados de aprendizaje, otros, de otro lado, enfocan la fase de planificación de su asignatura en función de los contenidos y actividades a desarrollar.

Planificación en función de contenidos y actividades didácticas, las siguientes citas ilustran las creencias de algunos docentes al respecto:

“Planificación completa, que yo tenga en cuenta la totalidad de los elementos que debo apreciar para dictar mi clase, en qué lugar lo voy hacer, con cuantas personas lo voy hacer, con qué herramientas voy a dar mi clase, cuáles son los temas que puedo abordar en mis clases, hasta dónde puedo llegar y sobre todo hasta donde el estudiante va a recibir y qué tipo de preguntas y cuestionamientos me pueden hacer, también es muy importante preparar los cuestionamientos, estar anticipado a qué pueden preguntar [los estudiantes]”(P9E8).

“Desde antes de montar el curso ya tenía mis talleres, tenía mis evaluaciones, todo, tenía el material que le iba a dar, lo compartí desde el primer día de clase, me fui a un centro de copiado, no te vas a gastar más de diez mil pesos (...) en la fotocopidora, pero yo tenía todo, ya tenía una carpeta, ya tenía todo como lo iba hacer, digamos tener una buena planeación” (P10E9).

“Uno como docente tendría que hacer como una planeación de los temitas y los tiempos y tener como una copialina chiquita, un almanaque, algo que uno le vaya diciendo chulito, esto, vamos bien” (P17E16)

“La planeación académica si es obligatoria, siempre sea explícita o implícita, pero en mi opinión debe tener el profesor en la cabeza el curso completo, cuáles deben ser todos los temas que debe manejar el alumno, desde el inicio hasta el final. Si son, en el caso de nosotros cuatro fines de semana, yo sé que debo manejar cuatro fines de semana y son tantos temas, entonces, manejar el tiempo, en cuanto a los temas, si sabes cuales van a ser más difíciles para los estudiantes, entonces, hay que dedicarle más tiempo, eso es lo que es planeación; la duración de las clases, la manera de cómo se va a dar el tema, los tiempos que se van a dar, los ejercicios que son básicos. (...), pero la planificación es tener claro todo el curso completo, los temas que se van a dar, los fundamentos y además planear la manera en la que se va a enseñar.” (P18E1).

“[La planeación es] seleccionar esas actividades y planear cómo desarrollar estrategias, de qué manera voy a impartir el contenido ¿En qué orden lo debo hacer? ¿Qué tipo de actividades debo desarrollar? ¿En qué me puedo apoyar, o sea, qué literatura es útil para hacer eso? o sea ¿Cuál es la mejor literatura que existe para enseñar el contenido de un tema? ¿En qué fuente me debo basar?” (P28E11).

Planificación en función de los resultados de aprendizaje. Algunos participantes se refirieron a los resultados de aprendizaje y su importancia en la planificación de las asignaturas, expresaron que el objetivo de la clase se debe plantear con respecto a lo que el estudiante logrará, y no con respecto a lo que el docente hará. Los resultados de aprendizaje son la guía para definir el rumbo de la clase, los contenidos, las actividades a desarrollar y la forma de valorar el aprendizaje. Para planificar su asignatura, primero el docente debe tener claro qué es lo que espera de sus estudiantes, y esto se concreta al definir los resultados de aprendizaje de la asignatura.

Algunos participantes sobre el tema comentaron lo siguiente:

“El objetivo o resultados de aprendizaje, ese es el criterio siempre, uno no se pierde si tiene claro los objetivos, todas las decisiones se toman en torno a eso” (P3E2).

“Primero debería tener claro cuál es el objetivo que tiene su clase, y cuando yo hablo de la clase no necesariamente la hora que va a dictar allí, porque puede uno planear para toda una sesión, cuatro horas, seis horas, dos sesiones, pero tienes que ver el objetivo con respecto al estudiante, no con respecto a mí.” (P12E11).

“Yo particularmente, cuando me dan un módulo, sobre todo un módulo nuevo, la parcelación es lo primero que pido; es un documento donde nos indican qué o cuáles son los objetivos y después de yo mirar los objetivos es que yo miro el contenido, entonces lógicamente para lograr esos objetivos yo tengo que abordar todo estos contenidos y sobre todo pensar en la estrategia que yo debo utilizar para lograr esos objetivos, eso es básicamente, desde mi punto de vista una buena

docencia, es decir; que al final los estudiantes alcanzaron los objetivos, adquirieron los conocimientos y habilidades, y bueno, eso es algo importante que uno debe lograr y que creo que es una meta fundamental para lograr una buena docencia. ” (P20E3).

“Yo creo que hay que tener primero presente, qué es lo que yo espero de mis estudiantes, si yo no tengo esa idea de que no creo en mis estudiantes, no tendría un parámetro para poder evaluar, yo nunca evaluó contenidos sino productos, los productos deben contener y evidenciar los contenidos discutidos” (P24E7).

c. La planificación. En cuanto al proceso de planificación propiamente dicho, los resultados del análisis sugieren que los participantes comparten la creencia de que un buen docente debe estudiar y preparar su asignatura, escoge y organiza adecuadamente los contenidos, conoce el programa del cual hace parte su asignatura y se interesa por conocer el perfil de sus estudiantes antes de iniciar las clases.

Estudia y prepara su materia. Un poco más de la mitad de los participantes considera que la clase debe prepararse para que sea una clase ordenada, en ese orden de ideas, un buen docente no debe improvisar, y debe revisar y actualizar sus clases, la planificación denota la calidad del docente. Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“Es un ejercicio de preparación exhaustiva de la clase, porque finalmente ese es mi compromiso y se refleja en el tiempo que yo esté enfrente de los estudiantes” (P10E9).

“[La planificación] implica tener toda la organización de la clase, que tengas un diagrama del orden en que vas a dar [los temas], que sentencias vas a dar, que instrumentos internacionales, etc.” (P13E13).

“Dentro de la preparación tienes que tener todo listo, (...) tienes que ir preparado para eso [la clase], porque si no vas preparado transmites el mensaje equivocado, la improvisación, profesor que se nota improvisando en clases los alumnos lo detectan automáticamente y enseguida pierden la conexión, pierden respeto, todo eso hace parte de la preparación.” (P15E14).

“Desde que yo me estoy preparando, me estoy retando. Siempre me pongo a pensar que lo que yo vaya a estar plasmando como en ese programador, en ese microcurriculum, en ese plan, pues que yo estoy diseñando, sea de calidad. Yo digo: esto [la parcelación], que apenas lo vayan a tener mis estudiantes en sus manos, piensen que esto devala calidad” (P31E14).

Sabe escoger y organizar los contenidos. Algunos participantes consideran que, dentro de la planificación es muy importante saber escoger y organizar los contenidos a tratar en cada clase. El buen docente debe identificar aquello que es fundamental para los estudiantes en su aprendizaje; y diferenciarlo de aquello que

puede hacer parte de la asignatura, pero no es imprescindible. A continuación, los comentarios de algunos participantes al respecto:

“[El docente] tiene claro que hay uno, dos, tres, o cinco ideas claves que tiene que transmitir en las horas de clase que le asignaron, se debe concentrar en que esas ideas efectivamente sean interiorizadas, a pesar que tienen que adoptar un plan de estudio y donde tiene que transmitir doce, quince, veinte ideas distintas en las limitadas horas de clases que tiene, entonces yo creo que un buen docente tiene que saber separar lo fundamental de lo importante y de lo accesorio y si se concentra en cumplir todo el plan de estudio, pero se concentra en que interiorice y se aprenda lo fundamental logra su objetivo como docente”(P15E14).

“La calidad de la docencia arranca en la calidad de las materias, en que los contenidos aporten al desarrollo profesional y que los contenidos apunten a lo que es el título y objetivo de la especialización” (P17E16).

“El tiempo es corto y (...) los temas no son [sólo] lo que uno pueda dar o hablar en una clase, existen más cosas, siempre va a existir mayor literatura, o sea, que la revisión para que sea exhaustiva, sea completa, debe mirar libros, mirar tantos artículos nacionales como internacionales. Entonces ¿qué pasa? que básicamente es imposible, sería muy difícil, no imposible, pero sí sería muy difícil, o sea, imposible en cierto sentido, lo digo por el factor de tiempo, o sea, límite de tiempo obliga al docente a tener unas prioridades y hacer lo que se va a hacer de la mejor manera, tomar las mejores decisiones para lograr mejores resultados de acuerdo con el tiempo que se está estableciendo” (P28E11).

Conoce el programa del cual hace parte su asignatura. Un aspecto relevante para algunos participantes dentro del proceso de planificación es conocer el programa del cual hace parte su asignatura. En ese orden de ideas, los participantes consideran que conocer, por ejemplo, el plan de estudio del programa le permite al docente tener una idea o noción de los conocimientos previos que deben tener los estudiantes y también conocer cuáles conocimientos verán después, y cuales temas de su asignatura serán profundizados o complementados en asignaturas posteriores.

Los docentes mencionaron la importancia de conocer el enfoque, el objetivo general del programa, y cómo su asignatura contribuye al cumplimiento del mismo; toda esta información es insumo para orientar su asignatura:

“Conocer en su totalidad el programa, el programa en el que está la asignatura, en este caso la especialización, todo el contenido temático de la especialización, qué clase o qué asignatura estuvo antes o vieron antes y cuáles van a dar después, pues muchas veces hay temas que ya se tocaron en otra asignatura y se pueden dar un poco más rápido porque ya tienen fundamentos e incluso ya se han visto y en otros casos en los cuales es un tema totalmente nuevo para los estudiantes, pueda que se dé la intencionalidad de tomarse un poco más de tiempo, sabiendo que más adelante, lo van a volver a dar en otra asignatura”(P1E1).

“Bueno lo primero que tiene que tratar de ver es el programa; es decir, en general, las demás asignaturas que se van a cursar, ¿cómo está tratando el programa, me

refiero la especialización en este caso, de encuadrar los cursos?, es todo, es decir, el programa plantea una estructura y esa estructura te invita a ti a establecer qué papel tiene tu asignatura dentro de esa estructura, y ese papel básicamente es conseguir unos resultados de aprendizaje que permitan soportar el resto de la estructura”(P4E4).

“El profesor de posgrado debe conocer el programa completamente (...) hay otro elemento importante en el éxito de todo esto que es el coordinador del programa, el coordinador del programa es el que debe ubicar al profesor, decirle como es el grupo pero también hablarle del programa, es decir; -este es el módulo, ellos ya vieron estos módulos, en resumen que el profesor logre entender el programa y que sepa cuál es el lugar que ocupa su módulo y cuál es el papel que juega dentro de todo el contexto del programa, ya sea en especialización de posgrado o maestría”(P20E3).

Se interesa por conocer previamente el perfil de sus estudiantes.

Finalmente, los participantes manifestaron la importancia de conocer previamente el perfil del grupo para poder orientar de mejor manera el desarrollo de la clase.

Los participantes P4 y P20 comentaron al respecto lo siguiente:

“Procuro, por lo menos 4-5 días antes, revisar un poco el mosaico, ver el perfil del estudiante, saber más o menos qué edad tienen (...) para tratar de ver hacia dónde enfocar los ejemplos, qué tipo de experiencias compartir, qué tipo de experiencias sugerir a los estudiantes para que adelanten” (P4E4).

“Es muy importante el tema de saber las características del grupo, saber la cantidad de estudiantes es fundamental porque no es lo mismo dictarles clases a 7 estudiantes que a un grupo de 30, entonces indudable uno tiene que prepararse porque las condiciones son diferentes, de pronto uno va a hacer unos talleres y entonces ya son 30 y tengo que preparar más, igual las características del grupo.” (P20E3).

Las ideas principales acerca de la planificación, como creencias de los participantes, se muestran en el siguiente mapa mental.

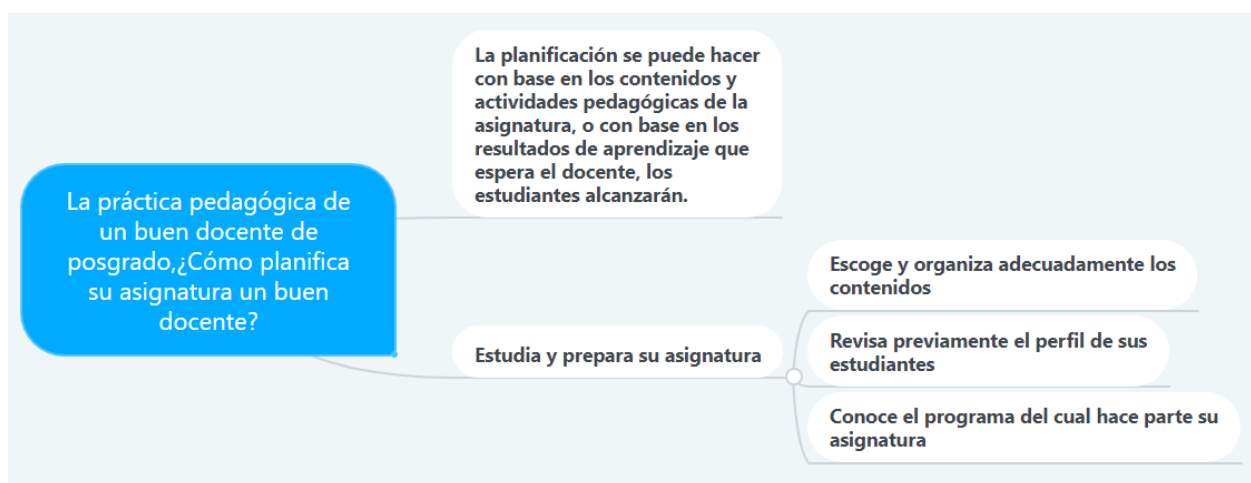


Figura 4. Mapa mental categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente? (Elaboración propia).

7.4.2. ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?

Los participantes comparten la creencia de que, durante el desarrollo de su clase, un buen docente sabe atraer y mantener la atención y el interés de sus estudiantes por aprender su materia; para esto, el docente debe motivar la participación de sus estudiantes, conectar al estudiante con el tema y generar conexión con el estudiante.

Un buen docente también contextualiza su práctica de acuerdo al perfil de sus estudiantes; considera los intereses, objetivos y experiencias previas de los estudiantes, indaga sobre conocimientos previos y reconoce individualidades en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Dentro de los aspectos relevantes al desarrollo de la clase, algunos docentes también manifestaron la importancia de tener flexibilidad pedagógica, es decir, la capacidad del docente de adaptar su clase en cualquier momento según las necesidades de sus estudiantes, y en función del aprendizaje en la clase.

Algunos participantes compartieron también sus creencias con respecto a lo que un buen docente debe esperar de sus estudiantes y otros hicieron énfasis en la importancia de que el docente pueda controlar y regular a su grupo de estudiantes.

Algunos docentes, al referirse al desarrollo de la clase, mencionaron los distintos momentos dentro de la clase, y su relevancia para el aprendizaje del estudiante. Los participantes también hicieron referencia a distintas opciones didácticas que puede adoptar un buen docente, por ejemplo, las clases magistrales, las clases basadas en metodología de casos y clases de trabajo colaborativo.

Otros docentes, al hablar sobre sus creencias sobre el desarrollo de la clase, mencionaron que el buen docente debe hacer una exposición con claridad, hacer clases amenas y usar apropiadamente los recursos en el aula de clases. Sobre los recursos del aula, los participantes mencionaron, por un lado, la importancia de los recursos TIC como mediadores de la educación, y de otro lado,

recalaron la importancia de hacer buen uso del tiempo, también como recurso dentro del aula de clases.

En la siguiente tabla se presentan los códigos para la categoría **La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado**, específicamente del tema **¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?**

La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado		
Tema: ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?		
Código	Participantes	Referencias
a. Experiencias de aprendizaje		108
<i>Propicia actividades de trabajo colaborativo</i>	11	20
<i>Uso de TIC como mediación de la educación</i>	6	18
<i>Diseña y aplica diferentes experiencias de aprendizaje</i>	11	15
<i>El docente debe hacer buen manejo del tiempo</i>	9	15
<i>Clases magistrales</i>	8	14
<i>Exposición con claridad</i>	8	11
<i>Los recursos en el aula de clase</i>	5	9
<i>Uso de metodología de casos</i>	6	6
b. La atención y el interés de los estudiantes en la clase		91
<i>Motiva la participación de sus estudiantes</i>	15	31
<i>Sabe atraer y mantener la atención y el interés de los estudiantes</i>	16	28
<i>Conectar al estudiante con el tema</i>	9	18
<i>Conexión con los estudiantes</i>	4	14
c. La práctica docente en contexto con sus estudiantes		82
<i>Contextualiza su práctica de acuerdo al perfil de sus estudiantes</i>	14	25
<i>Considera los objetivos e intereses de los estudiantes</i>	13	21
<i>Indaga sobre el conocimiento previo del estudiante</i>	9	13
<i>Reconoce individualidades en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes</i>	11	12
<i>Considera la experiencia previa del estudiante</i>	8	11
d. Los momentos de la clase		31
<i>Presentación inicial del curso</i>	16	19
<i>Cierre de la clase</i>	5	6
<i>Momentos de la clase</i>	5	6
e. Flexibilidad pedagógica	13	26
f. Tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes	10	19
g. Control y regulación del grupo	11	17

Tabla 17. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente? (elaboración propia).

A continuación, se presenta la descripción de los códigos del tema **¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?** Los códigos se agrupan por subtemas y se explican con el apoyo de citas textuales extraídas de los datos recolectados.

a. Experiencias de aprendizaje. Dentro del desarrollo de la clase propiamente dicho, los participantes consideran importante que el buen docente diseñe y aplique diferentes experiencias de aprendizaje, por ejemplo, clases magistrales, clases con metodología de casos y clases de trabajo colaborativo. Recalaron la importancia de hacer buen uso del tiempo como recurso en el aula, de hacer una exposición clara de los temas y hacer clases amenas. Algunos participantes mencionaron la importancia también de darle adecuado manejo a los recursos TIC como mediadores del aprendizaje en los contextos actuales.

Aprendizaje colaborativo. La mayoría de los participantes hizo referencia al *trabajo con otros* en el aula de clase como mecanismo que facilita, democratiza y optimiza el aprendizaje. En este mismo contexto, manifiestan la importancia de asignar tareas a los estudiantes para desarrollarlas de manera independiente, pero luego afirman que es importante ofrecer espacios para compartir los resultados y experiencias en el aula de clases.

Los comentarios de los participantes P11 y P12 sobre el trabajo colaborativo son los siguientes:

“La claridad que logrará adquirir en sus conocimientos y experiencia a través de la interacción con el profesor y sus compañeros. A veces uno estudia algunos temas y cree que los entendió. Luego descubre que no estaban tan claros como lo había

pensado, cuando los vuelve a leer, y a confrontar con los puntos de vista de otras personas, descubre nuevos conocimientos y logra mayor claridad” (P11E10).

“Uno tiene que utilizar estrategias para que todos puedan aprender y eso se utiliza mucho con trabajo colaborativo, en el trabajo colaborativo todos aprenden, el que sabe y el que no sabe, pero no todos van a llegar al mismo punto, porque tú qué sabes más, la zona de desarrollo próximo a ti te permite llegar acá, mientras que a otro le va permite llegar solo aquí, y eso también tiene uno que tenerlo presente” (P12E11).

Algunos participantes consideran que las actividades de trabajo colaborativo facilitan la participación e involucramiento de todos los estudiantes:

“En el ejercicio del curso, ellos interactúan mucho entre ellos compartiendo conocimiento y co-creando frente al propósito del curso” (P14E12).

Desarrollar actividades en las cuales los estudiantes puedan compartir sus construcciones y tengan la oportunidad de recibir los aportes de los demás, también es importante: *“Era una población muy diversa y al ingeniero le cuesta escribir, por ejemplo, él es de pensamiento concreto, entonces viene y se dice: - esta psicóloga qué es lo que me está pidiendo, entonces, el hecho de armar entre todos, de conectar, de conseguirle un sentido y hasta de ponerse de acuerdo, porque unas de las condiciones al momento de entregarle la cartulina es que el concepto no se puede repetir, entonces, ellos tienen que comunicarse entre ellos”*

para poder compartir el contenido; cuando ellos terminan ellos me explican y me justifican” (P23E6).

Metodología de casos. Además del trabajo colaborativo, algunos participantes mencionaron las bondades de utilizar la metodología de casos para conectar los contenidos con el mundo real y motivar a los estudiantes a profundizar en el conocimiento: *“En un estudio de casos lo más importante es encontrar el modelo de causalidad de la situación, poderlo identificar bien, no solamente llegar a leer que pasó al final, porque por ejemplo, un caso puede tener o puede venir de todo un proceso de décadas que en unas dos o tres páginas de un texto donde está condensado no lo vas alcanzar a entender completamente, en cambio si tu llegas a entender realmente que debes entender un contexto y que no solamente lo vas a encontrar, vas a poder fórmate esa idea, que en un solo texto tu entiendes que tienes que buscar otras fuentes, que tienes que ir más allá de lo que el profesor simplemente te da y te propone” (P1E1).*

Clases magistrales. Otros docentes se refirieron también a las clases magistrales al hablar de sus creencias sobre el desarrollo de la clase por parte de un buen docente. Sus aportes sugieren una distancia entre la clase magistral y la buena docencia; para los participantes, la clase magistral se asemeja a una conferencia donde el objeto es informar, más no, que el estudiante aprenda: *“Es que el compromiso de nosotros es ser formadores, es distinto cuando dictas una charla magistral y te escucharon y te fuiste, pero en estos procesos hay que formar y*

hasta tener la responsabilidad de que la persona entienda si tiene interés”

(P27E10).

Los participantes consideran que, de usarse en la clase, la cátedra magistral debe complementarse con otras actividades en las cuales los estudiantes puedan participar: *“No encasillarse en clases, por ejemplo, en clases magistrales, sino en actividades de discusión, actividades de talleres, actividades de ensayo, de diferentes formas de evaluación, incluso exposiciones, no encasillada en una sola forma, sino en diferentes maneras que uno pueda brindar la clase y eso hace tener una [mejor] experiencia” (P16E15).*

Los participantes P8 y P15 manifestaron que, para mantener la atención de los estudiantes en la clase, es útil también utilizar otras estrategias además de la clase magistral.

“Llegar a una clase donde el profesor se sienta 10 horas a hablar aburriría a cualquiera, entonces debe hacer más actividades, más dinámicas” (P8E7).

“Yo creo que el docente que se sienta detrás de un escritorio y empieza hablar, empezó mal automáticamente, (...) desde el punto de vista operativo, desde el punto de vista pedagógico, lo primero es eso, evitar el sentarse detrás de un escritorio a hablar, porque automáticamente vas a perder la atención de los alumnos” (P15E14).

Para los participantes, el modelo magistral corresponde a un modelo en el cual los estudiantes reciben información, pero no construyen conocimiento: *“Un modelo magistral, donde el estudiante solo está recibiendo, pero no está pensando lo que está recibiendo” (P9E8).*

Adicional a lo anterior, y en relación al desarrollo de las clases, algunos participantes mencionaron otros aspectos relevantes como, por ejemplo, la exposición clara por parte del docente, lo cual consideran es condición necesaria para el aprendizaje de los estudiantes. Algunos participantes al respecto mencionaron:

“[El docente debe] ser claro en su exposición, en su manera de explicar, todo arranca con eso, la formación arranca cuando yo empiezo a explicar bien. Cuando explico el procedimiento claramente para los alumnos” (P3E2).

“El maestro tiene que inspirar también seguridad y esa seguridad se inspira con la claridad con que maneja el mensaje y que maneja los temas y se expresa” (P27E10).

Finalmente, al expresar sus creencias sobre cómo desarrolla la clase un buen docente, los participantes se refirieron al manejo de los recursos en el aula de clases. Algunos explicaron la importancia de utilizar ayudas audiovisuales como guía para el docente y los estudiantes: *“El aspecto visual de las diapositivas, que créeme influyen, el material didáctico, sobre todo por qué los estudiantes no se van a enfrentar a la cara de uno, se enfrentan es a lo que está proyectado, es decir, lo que está proyectado digamos es una diapositiva, así se van a aburrir, entonces*

digamos que un diseño visual y estético de las diapositivas con el resumen de lo que el docente va a decir y no que se ponga a leer lo que está ahí, (...), el material de apoyo es muy importante también” (P8E7).

Otros, de otro lado, se refirieron a las ayudas visuales como un distractor de la clase: *“Los estilos son diferentes, hay gente que es chistosa y gente que no es chistosa, hay gente que es más distante, (..) yo he desterrado el power point clásico, desterrado totalmente, digamos, yo les hago una presentación, pero no la manejo ¿por qué? porque el power point hace que usted pierda el contacto visual con los muchachos” (P21E4).*

Otro recurso del aula sobre el cual los participantes hicieron anotaciones es el tiempo. Manejar el tiempo de la asignatura y saber distribuir las actividades y los temas en cada sesión es una labor del docente: *“Hay que saber cómo dominar el tema, el tiempo que ellos necesitan para que le respondan y el tiempo para desarrollar formalmente la materia, a veces uno siente que cuando hace muchas preguntas uno empieza a atrasarse, entonces ahí también hay que tener un poquito de habilidad para hacerle conocer a ellos la prioridades de cierto conocimiento, es decir, que si de pronto no abordamos la totalidad de los conocimientos, no es porque no queramos sino que simplemente se le da prioridad a ciertas cosas” (P29E12).*

En esta misma línea, el participante P4 menciona que, a nivel de posgrado los encuentros con los estudiantes son limitados, por lo tanto, es muy importante que el docente sepa aprovechar el tiempo de la clase: *“Uno solo tiene unas cuantas*

horas de contacto con los estudiantes, entonces hay que tratar de que el rendimiento en la comunicación durante ese tiempo sea el máximo posible. Yo no sé si sea una cuña o qué, pero sí me parece importante que todos tratemos de respetar el tiempo de los otros; es decir, veo con mucha frecuencia que los profesores dejan trabajos que sobrepasan el alcance [temporal] de su asignatura, [algo] que no me parece sano porque empieza a competir con el tiempo de la otra asignatura” (P4E4).

Algunos participantes también compartieron sus creencias sobre el uso de la tecnología como mediación en la educación: El participante P17 considera la tecnología algunas veces como distractor de la clase: “Hoy en día el enemigo de la clase es la misma tecnología, los celulares, el WhatsApp, los muchachos se mandan un chiste por el WhatsApp dentro de la clase y se lo leen y todos saben y todos se ríen del chiste menos el profe” (P17E16).

De otro lado, en el contexto de la tecnología al interior del aula de clase, el participante P8 manifiesta que el docente debe adaptarse y sacarle provecho a las herramientas tecnológicas: “Yo entiendo el mundo digital, por qué de hecho yo vivo de eso y soy docente de eso, pero también a mí me enseñaron a respetar espacios en los que sí se deben hacer cosas y en los que no se deben hacer cosas, pero si uno no puede cambiar esos hábitos que ya vienen de esta nuevas generaciones, tiene que adaptarse y tratar de implementar metodologías que permitan ese proceso de enseñanza-aprendizaje más fácil, por ejemplo con dinámicas, con talleres

incluso con juegos que tenga que utilizar el celular, ya que les gusta mucho el celular, entonces utilizarlo como medio, como herramienta para enseñar” (P8E7).

Los participantes P10 y P11 ven la tecnología en el aula de clase como catalizador del aprendizaje: *“Involucrar el celular, como una herramienta de apoyo es positivo” (P10E9).*

“El profesor debe incorporar el uso de los buscadores de información y de plataformas que ofrece la tecnología en la realización de talleres, y discusión de los temas y estimular el análisis, la interpretación y la presentación de los temas y actividades realizadas. Internet, el computador, el celular, entraron al salón de clases y un buen profesor tiene que aprender a aprovechar esta oportunidad tecnológica para mejorar el aprendizaje de la nueva generación multimedia que hoy ocupa los salones de clase” (P11E10).

b. La atención y el interés de los estudiantes en la clase.

Motiva la participación de los estudiantes. Para la mitad de los participantes es deber del docente propiciar la participación de los estudiantes y crear un clima de confianza y respeto para que todos los estudiantes se animen a expresar sus ideas y hacer aportes en la clase. Las siguientes citas ilustran esta afirmación:

“Que el estudiante se pueda expresar libremente, es muy importante. Librementemente y con la confianza suficiente, como para que se escuche y también se le de valor (...)

[yo les digo] vengan aquí a clase y coméntenme todo lo que no hayan entendido” (P1E1).

“Adoro las clases participativas, donde haya un fluir de ideas desde el docente hacia el estudiante y del estudiante hacia el docente” (P5E3).

“Hay muchos alumnos que se quedan callados, esa debe ser como otra habilidad del profesor, motivar la participación de los estudiantes” (P8E7).

“Un buen docente tiene que tener la habilidad de poder motivar a que las personas participen” (P27E10).

En este contexto, los participantes expresaron también la importancia de hacer preguntas, proponer debates y distintas dinámicas para que el estudiante participe. Los participantes P11 y P16 al respecto, comentaron lo siguiente:

“Inicio la exposición y a medida que voy avanzando invito con preguntas a los estudiantes para que participen en la exposición y comprensión de los temas expuestos” (P11E10).

“[El docente debe] generar la discusión, la chispa para que se genere el debate” (P16E15).

Para otros participantes, la participación de los estudiantes es importante también porque hace la clase más dinámica y divertida para los estudiantes:

“Pongo las clases bastante divertidas, bastante participativas” (P10E9).

“En [mis clases] no solamente hablo yo, pongo videos y hago cuestiones que haga que permanente no estén mirándome a mí, (...) sino que miren otras cosas, se escuchen ellos mismos y se atrevan [a participar]” (P13E13).

La participación de los estudiantes también es importante porque permite al docente conocer el grado en que se están alcanzando por parte de los estudiantes los objetivos de aprendizaje propuestos. Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“Otra cosa que es importante, por lo menos a mi juicio, es tratar de estimular la participación, porque la participación, si se usan las herramientas adecuadas, permite ver rápido dónde están presentándose problemas de comprensión, dónde no fuiste suficientemente claro o dónde un individuo tiene limitaciones personales que le puedan estar obstaculizando el proceso aprendizaje” (P4E4).

“Para mí es súper importante la participación en clase, yo le doy un valor altísimo a eso, no en la nota, pero si le doy un valor alto en la participación en clase, porque yo promuevo la participación y le pregunto a la gente para que hable, para que exprese” (P6E5).

“La participación del estudiante muestra qué tanto están ellos entendiendo” (P29E12).

Sabe atraer y mantener la atención y el interés de sus estudiantes. La mitad de los participantes coinciden también en que el buen docente debe mantener y atraer la atención y el interés de sus estudiantes en aprender su asignatura; para lo cual, debe motivar la participación de sus estudiantes y conectar al estudiante con el tema. El buen docente debe generar expectativas en los estudiantes sobre su materia, asignar tareas fuera de la clase para mantener al estudiante interesado en el tema y debe lograr un ambiente agradable donde los estudiantes quieran participar y aprender. Algunos docentes al respecto comentaron lo siguiente:

“Yo creo que el docente que se sienta detrás de un escritorio y empieza hablar, empezó mal, generó una distancia con los alumnos, (...) el docente tiene que caminar, tiene que moverse, tiene que estar cerca de los alumnos, tiene que usar distintos tonos de voz, tiene que lograr el enfoque y la concentración de los alumnos” (P15E14).

“[El docente debe] mantenerlos [a los estudiantes] contentos con las clases y a la expectativa, digamos que el módulo son 4 fines de semana o 3 fines de semana, [entonces], que termine cada fin de semana dejándolos con expectativas de lo que va a pasar en la siguiente [semana], para dejarlos conectados, por qué en la semana se desconectan” (P8E7).

“Ser docente, en pregrado y posgrado, creo que el factor principal es crear en el aula el escenario para que el estudiante se sienta motivado, libre, a gusto para aprender lo que necesita aprender” (P18E1).

“El contenido sí, es como un marco de conversación, es decir; lo que nos trae a la clase, lo que nos junta en un mismo sitio, (...) pero la gente se tiene que ir de ahí motivada, (...) es mi mayor aspiración, y para lograrlo yo hago todos los esfuerzos posibles” (P24E7).

“Contagiar la pasión que el buen docente tiene por aquello que está enseñando” (P26E9).

El docente debe manejar el ritmo de la clase para asegurar la atención de los estudiantes. En programas de posgrado, los participantes parecen estar de acuerdo en que el hecho de que los estudiantes tengan como ocupación principal su rol laboral, afecta los niveles de atención en la clase. El uso de la tecnología para fines que no están relacionados con la clase también es un factor que mencionan como disruptor de la atención por parte de los estudiantes. Al respecto algunos participantes compartieron sus creencias:

“Tiene que ser un motivador [el docente], porque tú arrancas bien pero después de tu estar 6, 7 horas de clase el grado de atención y la motivación se diluyen, incluso también digamos el docente se cansa, entonces digamos ese tema de volver a reencontrar el hilo y volver a motivarlos es importante” (P10E9).

“Que uno procure que los alumnos se integren dentro del contenido de la clase, hoy en día el enemigo de la clase es la misma tecnología, los celulares, el WhatsApp, los muchachos se mandan un chiste por el WhatsApp dentro de la clase y se lo leen

y todos saben y todos se ríen del chiste menos el profe, entonces es necesario generar mucha interacción, que trate de hacer preguntas, que llame la atención a las personas distraídas, que genere técnicas de preguntas y repreguntas” (P17E16).

El docente no sólo debe motivar al estudiante a estar atento en su clase, el interés del estudiante por la asignatura también es clave para lograr un aprendizaje duradero. En este punto es importante que el docente haga explícita la pertinencia de su asignatura en el plan de estudio del programa y la utilidad que tiene para los estudiantes de tal manera de despertar el interés por aprender:

“Despertar el interés del alumno en profundizar ese conocimiento, interiorizarlo, en aprenderlo para la vida y no aprenderlo para el examen, si logra eso [el docente] cumplió su función, a mi modo de ver cumplió su función como docente” (P15E14).

Otro participante comentó que *“Indudablemente tratar de lograr la suficiente motivación para que ese grupo de estudiantes puedan encauzarse en esos propósitos y podamos lograr, es decir; solamente con el profesor no podemos lograr que la actividad sea satisfactoria sino indudablemente los estudiantes tienen que mostrar interés en la misma, y sobre todo, muy importante en ese proceso de motivación al inicio de la actividad para que los estudiantes comprendan porqué es útil esa actividad, ese curso, o ese modulo cómo está implicado dentro del programa, en este caso en una especialización de posgrado/maestría, es decir; cuál es el rol que tiene ese curso o cuál es la relación que tiene ese curso con los otros cursos de ese programa”* (P20E3).

También como una estrategia para mantener al estudiante atento e interesado en la asignatura, el buen docente debe conectarse con el estudiante y conectar al estudiante con el tema de la asignatura.

Para conectar al estudiante con el tema, los participantes mencionaron que el buen docente debe relacionar los temas de la asignatura con casos reales que pudieran ser de interés para sus estudiantes y conectar los temas de su asignatura con otras asignaturas del plan de estudio; expresaron que la conexión con el tema es clave para un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes. Las siguientes citas son ejemplo de lo anterior:

“[Un profesor debe] ser capaz de conectar lo que está diciendo con la experiencia de los alumnos, y entre más, mejor” (P3E2).

“Me parece importantísimo conectar la asignatura con las asignaturas previas o conectar la clase con las clases anteriores, eso me parece siempre importante: tratar de romper con lo que yo denomino la bulimia intelectual; es decir, ya se acabó la clase, ya boto eso, ya se acabó el curso; es tratar de que el estudiante todo el tiempo este amarrando lo que dio antes con lo que va a ver ahora y con lo que va ver después” (P4E4).

“El alumno interioriza el conocimiento del profesor con el que se sintió identificado o del profesor que llamó su atención o el profesor que lo logró conectar con la materia, lo demás lo olvida. Cada uno digamos escoge lo que le gusta y lo que le apasiona, pero todas esas materias las ves, unas se te quedan más marcadas que

otras, dependiendo del docente, porque el docente cumple ese rol de enamorar o desenamorar al alumno de una materia específica” (P15E14).

Algunos docentes mencionaron, además, la importancia de la conexión entre el docente y el estudiante para que se pueda dar de manera adecuada los procesos de enseñanza y aprendizaje:

“Yo creo que la buena docencia debe implicar una conexión entre docente y alumno, que haga que el alumno se sienta atraído por lo que está haciendo, estimulado a seguir haciendo lo que está haciendo, y, sobre todo, enfocado en la interiorización de esas herramientas que se le están transmitiendo en postgrado. Tengo claramente dentro de mis objetivos como profesor, lograr conectarme con el auditorio” (P15E14).

“El estudiante y el docente hagan esa conexión y se pueda dar un proceso óptimo del aprendizaje de la enseñanza” (P28E11).

“Me parece que es como esa capacidad de yo enlazarme, como de yo conectarme con mis alumnos, ósea que yo no me vea como por allá, como que yo estoy por encima de ustedes; sino que yo sea una más con ellos que estoy facilitando el proceso de aprendizaje” (P31E14).

c. La práctica del docente en contexto con sus estudiantes.

Contextualiza su práctica de acuerdo al perfil de sus estudiantes. Para la mitad de los participantes, el docente debe conocer a sus estudiantes; es decir, debe conocer de manera general el perfil del grupo al momento de planear su asignatura, y debe también indagar en el aula de clases, sobre los conocimientos previos, experiencias, intereses y motivaciones de los estudiantes.

Con esta información, el docente puede definir la forma en que interactúa con sus estudiantes, el abordaje del curso, su discurso, las actividades a desarrollar dentro y fuera del aula, el nivel de profundización de cada uno de los temas, puede *“bajar todos esos conocimientos abstractos al escenario real de cada uno de los estudiantes y, sobretodo, con la posibilidad de articular las necesidades de grupos que son distintos entre sí” (P9E8);* y puede *“darles explicaciones con base en las realidades que se están viviendo”(P19E2)*

“Debe conocer cuál es el background de cada estudiante, dónde labora, cuáles son sus estudios previos, su edad, dónde vive, dónde se encuentra ubicado su lugar de trabajo, hacia dónde quiere ir, hacia dónde se proyecta, qué tipo de industria, incluso si quiere seguir en esa línea laboral o puede ser que tenga el interés de dedicarse a algo completamente distinto, todo eso es importantísimo para definir la forma como mejor va a poder interactuar con el estudiante” (P1E1).

Otros docentes al respecto mencionaron lo siguiente:

“El docente tiene que darse la oportunidad de conocer a su auditorio, yo creo que el ejercicio del docente en el cual llegaba, iniciaba la clase sin preguntar [a los estudiantes] ¿quién eres?, ¿qué haces?, ¿dónde estás? y ¿cuáles son sus incertidumbres, angustias, fortalezas?, ya no es viable en este mundo de academia, en este momento de la historia, entonces yo creo que lo primero es siempre darte la oportunidad de conocer con quién estás hablando, eso lo puedes hacer de diversas maneras, de diversas formas, pero si es importante saber cuáles son los perfiles de los estudiantes que llegaron a tu clase, en cierta manera para saber también cómo adaptar tu discurso, si no tienes ese conocimiento pues al final puedes estar enfocándote en los dolores y necesidades equivocadas”(P9E8).

“Saber escuchar, a veces carecen algunos temas o les interesa, dentro del mismo contenido del programa, un punto específico, entonces aprovechamos, puede hacer uno una maniobra, profundizar en lo que ellos les causa interés, en lo que están preguntando, lo que están deseosos de saber” (P19E2).

“Yo siempre les pregunto cuáles son sus expectativas frente al curso y ajusto el curso a las expectativas de ellos. Porque ellos son la razón de estar uno ahí, uno no puede llegar como un lorito hablando un tema e irse, no, eso es importante, hay que ajustarse a ellos, porque independiente de la asignatura, hay que sentir cuál es la expectativa” (P14E12).

“El rol del buen docente es entender la diversidad de los estudiantes que componen el grupo y tratar de lograr mediante estrategias pedagógicas satisfacer esas necesidades de conocimientos,” (P20E3).

“Comienzo preguntándole a mis estudiantes ¿por qué están ahí? ¿que los hizo hacer esa maestría? ¿qué expectativas tienen de la maestría y del módulo que se está dando? ¿cuáles son sus intereses? y a partir de esos intereses entonces yo organizo la clase, [es decir], consigo ejemplos que tengan que ver con sus trabajos, para ponerlos en contexto” (P24E7).

“Uno aprende a leer auditorios, no todos los auditorios son iguales, (...) yo soy psicólogo empírico y uno va leyendo auditorios y uno dice: este auditorio no me conviene manejarlo de esta manera ¿si me entiendes? por el nivel, (...), tú no puedes utilizar la misma hoja de ruta para llegar al otro lado y si tú no tienes esa flexibilidad no puedes ser, ósea tú no puedes tener un estándar en la forma de llegar de tal a tal” (P22E5).

“Entonces hay momentos en donde yo puedo tener claro... tengo que enfatizar un poco más, porque bueno al que es abogado le es fácil, pero al que no es abogado, al ingeniero, por ejemplo, que no le gusta leer tanto, entonces cómo le ayudo para que el entienda la normativa” (P23E6).

Los participantes también expresaron la importancia de considerar los intereses y objetivos de los estudiantes para poder contextualizar la clase:

“Uno como docente, tiene que tener esa película de los que están allí en frente ¿a qué vienen? ¿Aprender qué? ¿a fortalecer qué? ¿A desarrollar qué capacidades?” (P14E12).

“En el postgrado dado que es un área del conocimiento de su interés o de su trabajo, las personas participan a partir de su experiencia, del conocimiento que desean tener, de las inquietudes que les genera una lectura, una pregunta que uno lanza en clase, todo eso genera una mayor dinámica y fortalece sobre todo el conocimiento y la experiencia específica, que es lo que buscan ellos” (P16E15).

“Tienen intereses diferentes, entonces, la forma de abordarlos es diferente” (P28E11).

“Una buena docencia debería desencadenar una serie de propósitos que están alrededor de un currículo que sirva no solo para el cumplimiento de unos estándares, de unas expectativas, de una promesa de valor que ofrece la universidad o la institución de educación superior a sus estudiantes, sino también pensada en el propósito que esos estudiantes están esperando al haberse vinculado a la universidad” (P31E14).

En la contextualización de la clase, los participantes también consideran que se debe indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales

pueden facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes, pero también pueden implicar un reto adicional para el docente. El participante P28 al respecto comenta:

“Cuando yo me doy cuenta de que muchos de ellos pueden tener ideas bastantes elementales, bastante vagas, muchas veces, pero que sí se trabajan de una manera coordinada y adecuada, el docente puede lograr que los estudiantes refinan en esa idea y logren un mejor desempeño y desarrollo con los contenidos” (P28E11).

Así mismo, el buen docente debe indagar acerca de los conceptos vistos en otras asignaturas; para poder construir nuevo conocimiento a partir de los ya existentes:

“Hay que confrontar su conocimiento y hasta dónde llega, y [saber] cuáles son las fronteras de su conocimiento, cómo logras que ellos crucen esa frontera, cómo construyen nuevas realidades. Hay un marco de desarrollo del tema, pero sobre ese marco de desarrollo del tema es: ¿Qué tanto conocimiento del tema tienen ellos? y si tienen conocimiento ¿cómo se enriquece?, ¿cómo se le complementa?, ¿cómo se le incentiva a explorar nuevas realidades, a construir?” (P14E12).

“La primera clase que doy es recordar lo que han tenido que ver en las clases anteriores para que ellos entiendan cual es el sentido que tengo yo dentro de la especialización” (P23E6).

En este contexto, algunos participantes consideran pertinente que el docente tenga en cuenta y considere para el desarrollo de la clase, la experiencia previa de los estudiantes. Tener en cuenta la experiencia de los estudiantes implica, entre

otras cosas, nutrir las clases con casos, ejemplos y problemas a partir de la experiencia de los estudiantes.

Las experiencias compartidas de los estudiantes generan aprendizaje para sus pares y para el profesor también: *“Los estudiantes que están sentados escuchándolo también tienen experiencias y conocimientos que enriquecen al profesor y a los compañeros. La posibilidad de que el estudiante también te pueda aportar (...). Por ejemplo, en una de las clases un estudiante me dijo “Eso no es así, pienso que el ejemplo que tu mencionas no es correcto” y me explicó por qué yo podría estar equivocado. Me quedé pensando y encontré que el estudiante tenía toda la razón. Aprender implica escuchar, dialogar con otras personas. El hecho de que tú te sientes al frente mío, como estudiante, no quiere decir que yo lo sé todo. El estudiante tiene también conocimientos y experiencias que enseñan y enriquecen” (P11E10).*

Además de considerar el perfil del grupo y adaptar su clase en consecuencia, el buen docente debe también tener en cuenta que cada estudiante tiene un proceso de aprendizaje diferente. Esta situación implica la aplicación de estrategias pedagógicas diversas para conectar con todos los estudiantes y para lograr que todos puedan aprender. Los comentarios de algunos docentes al respecto se presentan a continuación:

“Se supone que cuando están en un curso tienen un nivel básico, claro, hay un nivel básico que todos deben tener y una parte de allí, pero hay unos estudiantes que están más desarrollados que otros, entonces uno tiene que utilizar estrategias para que todos puedan aprender” (P12E11).

“Cuando la gente no entiende, uno explica y no entienden, hay temas que uno da repetidamente y uno a veces asume que lo van absorber rápidamente los estudiantes y no es así, puede cometer uno ese error, sin embargo, estar abierto a que eso puede suceder, a que a uno no le entiendan, a que para algunas personas sea más difícil el aprendizaje y uno estar dispuesto a buscar nuevas formas para que (...) entiendan esos conocimientos” (P16E15).

“No todos aprendemos de la misma forma, entonces en ese orden de ideas, para ser un excelente docente se debe apuntar a tener claro que: no todos aprendemos de la misma forma, que no toda la información se debe dar de la misma manera” (P23E6).

d. Momentos de la clase. Al expresar sus creencias sobre cómo desarrolla y conduce su clase un buen docente, algunos participantes mencionaron asuntos relacionados con los momentos de la clase, es decir, con el momento inicial de la clase, el desarrollo de la clase como tal y el cierre.

Presentación inicial del curso. La mitad de los participantes hicieron referencia al momento en el que el docente presenta el curso a sus estudiantes. En este momento, el docente debe hacer la presentación del curso, una presentación de él mismo, quién es, cuáles son sus intereses, cuál ha sido su experiencia en relación a los temas a tratar, etc.; también debe propiciar el espacio para que los estudiantes se presenten. Es el momento para conocer las

expectativas e intereses de los estudiantes con el objetivo del curso, así, como para establecer los acuerdos y las reglas del curso, presentar los contenidos, objetivos de aprendizaje y el esquema de evaluación. En la presentación del curso el docente debe dejar claro a los estudiantes la importancia y utilidad de la asignatura para su proceso de aprendizaje.

Las siguientes citas son ejemplo de lo anterior:

“En el primer momento de contacto, se presenta tanto el profesor como el estudiante y cuando se presenta el profesor marca la pauta de lo que quiere saber y comienza informando quien es el docente, comentando de dónde vengo como profesor, porque estoy trabajando como profesor en este programa, mis estudios, mi experiencia previa, que me gusta de este programa del que soy parte, porqué se me hace interesante, qué quiero yo lograr a través de esto [de la clase]” (P1E1).

“[El docente] saluda, se interesa de verdad por saber cómo están, pregunta por conceptos vistos, bueno si es la primera clase, pregunto quién es quién, a que se dedica, qué expectativas tiene con respecto a la asignatura que va a ver (...). Luego de eso yo abstraigo lo que ellos pudieron decirme, si me hizo falta algo, les pido que por favor me retroalimenten y después de eso me presento, en mi presentación no doy mis títulos, yo les digo por algo la universidad me puso aquí y el objetivo de esta asignatura es A, B y C y veo esos objetivos con respecto a sus expectativas, generando expectativas claras de que sí y que no van a obtener dentro de la asignatura” (P5E3).

“Yo arranco mi clase leyendo el syllabus, digo, esto es lo que vamos a ver en la clase, hoy y mañana vamos a ver esto, el otro fin de semana miramos esto, el otro fin de semana miramos esto y el cuarto fin de semana miramos este contenido y si alguien está mirando el celular le digo, por favor no mires el celular que esta es la parte más importante de la clase aquí es donde nos estamos poniendo de acuerdo, este es el conocimiento que tú quieres tener, entonces la pregunta que yo les hago es, ¿Hay cosas que a ustedes les interese conocer del área comercial o de la materia de evaluación de proyectos que no estén ahí? ¿En su vida real ustedes necesitan algo más que no esté ahí?” (P17E16).

El participante P20, respecto al momento de la presentación inicial del curso, hizo énfasis en que un buen docente debe aprovechar este espacio para conectar a los estudiantes con el tema y conectarse con los estudiantes:

“Importante en ese proceso de motivación al inicio, para que los estudiantes comprendan porqué es útil esa actividad, ese curso, [que comprendan] ese modulo cómo está implicado dentro del programa, en este caso en una especialización de posgrado/maestría, es decir; cuál es el rol que tiene ese curso o cuál es la relación que tiene ese curso con los otros cursos de ese programa” (P20E3).

Otros docentes mencionaron también la importancia de, en cada clase, dar contexto al estudiante, para ubicarlo con respecto a las clases anteriores y a los objetivos de la clase actual; es importante que el estudiante comprenda el hilo conductor que hay entre todas las clases:

“Primero hay un contexto, de forma específica en cada clase donde el profesor ubica al alumno a partir de lo que se dio en la clase pasada, a partir de una tarea que se dejó, a partir de una pregunta que haga. El contexto es como recordarles a los alumnos de dónde venimos, algo así como cuando uno está leyendo un libro, lo paras y lo vuelves a leer dentro de 10 días, tu regresas a la página anterior para ubicarte, el contexto es eso, da un panorama general de donde es que estamos, para poder continuar. El punto dos, desarrollas o planteas a los alumnos unos objetivos de aprendizaje para que los alumnos se ubiquen y sepan para donde van, que se espera que ellos hagan durante esa clase, todas las clases tienen un objetivo” (P3E2).

“Me parece que al principio de la clase siempre es un buen momento para recapitular un poco, qué materias vieron, o de la clase pasada quién le explica al compañero que no vino o cuestiones por el estilo, me parece siempre importante, tratar de que el estudiante vea el proceso como algo integral, como algo continuo, no como una etapa que ya vencieron, aprobaron y fuera” (P4E4).

Dentro de los momentos de la clase, algunos participantes mencionaron la importancia de hacer el cierre. El cierre de la clase es un espacio para validar el aprendizaje y cumplimiento de las expectativas por parte de los estudiantes durante la clase, también para conocer su opinión y recomendaciones hacia el docente y las actividades realizadas. Cerrar la clase se convierte en una estrategia de aprendizaje por sí misma, ya que permite al estudiante darse cuenta de su grado de aprendizaje, reflexionar sobre la importancia de los temas tratados

para su contexto real y conectar la clase con futuros aprendizajes en sesiones posteriores.

Con respecto al cierre de una clase, algunos docentes compartieron lo siguiente:

“El cierre, llegar a un acuerdo, una conclusión, cuál fue la idea más importante, cuál es la tarea que van a hacer, eso es el cierre académico, ni siquiera es físico, a la larga lo que interesa es cómo cognitivamente hablando un alumno está asimilando cuando se está cerrando la clase para prepararlo para la siguiente clase, el cierre ayuda mucho a eso” (P3E2).

“Eso lo hago yo, no sé cómo lo harían los demás profesores según su experticia, pero precisamente yo lo que hago es en la última diapositiva les muestro los contenidos que vamos a ver en la próxima clase, y al final para cerrar, pedir retroalimentación” (P8E7).

“Los cierres son importantes porque es lo que te permite que ellos tengan claro lo que viene después” (P23E6).

“Un segundo momento viene cuando en cada clase, yo particularmente lo hago; cuando finaliza la clase siempre les pregunto ¿Cómo nos fue hoy? ¿Cómo vamos? ¿Cómo vemos estos temas en su contexto organizacional? ¿Qué tan aplicable es esto? ¿Qué tan comprensible ha sido el tema?” (P31E14).

e. Tiene flexibilidad pedagógica. Aproximadamente la mitad de los participantes hicieron énfasis en la flexibilidad y capacidad de adaptación que debe tener un buen docente al desarrollar su clase. Lo anterior, entendido principalmente como la capacidad de ajustar lo planeado de acuerdo con la realidad de la clase y a las necesidades de los estudiantes. Los participantes también mencionaron la importancia de ser flexible y adaptarse para manejar situaciones conflictivas con los estudiantes o manejar la diversidad de personalidades y perfiles en el aula de clase.

Lo que algunos docentes mencionaron al respecto se presenta a continuación:

“Articular las necesidades de grupos que son distintos entre sí, yo puedo llegar hoy a una clase, puedo poner una presentación preparada y, necesariamente llego a otra clase y esa presentación no sirve, no funciona, así las cosas, aparte que tengo que saber, tengo que adaptarme rápidamente al entorno. La preparación debe ser previa, debe ser completa, pero además debe ser adaptativa, tiene que darme la posibilidad de cambiar la clase que voy a dar según el entorno, el escenario en el que lo voy a desarrollar”. (P9E8).

“Con frecuencia hay que hacer ajustes, a ese proceso de planeación. Durante el desarrollo- y eso es desde mi percepción- voy ajustando; porque si hay un tema que uno identifica que demanda más tiempo, entonces se le dedica más tiempo o en menos tiempo, pero digamos hay un marco de referencia, los objetivos, los módulos, la dedicación en horas, la bibliografía, los talleres, los trabajos, pero en ese camino

no puede ser uno rígido, deben irse haciendo ajustes a las dinámicas del proceso de aprendizaje” (P14E12).

“Uno es como un artista, entonces tú llevas un libreto y en el libreto dice: esta clase tiene que empezar aquí y terminar aquí pero como buen artista tienes que saberle enfrentar a las situaciones que se te presenten, no puedes ir cuadriculado porque la puedes embarrar, cuando uno no tiene experiencia, te lo digo porque todos pasamos por ahí, nadie nace con experiencia, (...) tú tienes que tener un manejo que dependiendo de cómo se den las condiciones de la clase te permita ser flexible para poderlos llevar de una manera que siempre sea agradable sin perder el libreto; tú tienes que empezar tal tema y tienes que terminar tal tema. Pero no en el sentido de que voy a empezar a leer y que salga con que: nadie me interrumpa que voy a empezar a leer, no, y menos en posgrado donde hay que ser abierto, es que uno es artista y si tú no eres capaz de ser artista y moldearte a las condiciones no puedes ser buen docente, porque te encuentras con seres humanos, y tú que eres psicólogo, cada ser humano es un mundo diferente” (P22E5).

Algunos docentes ven la flexibilidad como la disposición del docente de hacer algunos acuerdos con los estudiantes para mejorar el ambiente en el aula. En este contexto, se refirieron, por ejemplo, a los acuerdos sobre el horario de las clases: *“Profesora discúlpenos, es que las filas estaban muy largas y entonces bueno listo cambiemos las horas, entonces ojo con esto, vamos a acordar que vamos a llegar a tal hora y es a esa hora. Si a mí me dicen, entonces*

comencemos a las 7:30 por qué es que, para salir a las 3 por darte un ejemplo y no a las 4, bueno listo 7:30” (P5E3).

De otro lado, el participante P4 hace explícita su creencia acerca de la flexibilidad pedagógica y su razón de ser como mediación para el aprendizaje: *“Entonces esa flexibilidad tiene que estar en función del proceso de aprendizaje y no puede llevarse a un simple proceso de mercadeo, de tratar de caerle bien al estudiante, porque la idea no es hacer espejo del estudiante, la idea es tratar de construir un ideal, un modelo esperado entre todos; no se trata simplemente de que si todos están con sueño pues yo tengo sueño también y no hay clases, se trata de buscar la manera en la que se alcance ese objetivo de aprendizaje” (P4E4).*

f. Tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

Algunos participantes coinciden en mencionar que, aunque cada estudiante tiene un proceso de aprendizaje particular, el buen docente es aquel que asume que todos están en capacidad de lograr los objetivos propuestos, el buen docente cree que todos sus estudiantes tienen el potencial para salir adelante en su asignatura y mejorar su desempeño.

Algunas expresiones de los participantes son:

“Yo haré todo lo posible para que ustedes den su mejor rendimiento, daré todo lo que yo puedo dar como profesor y espero que ustedes hagan lo mismo y yo creo que al final nos va a ir bien” (P3E2).

“Yo no puedo pensar que esa persona tiene dificultad de aprendizaje, ni puedo pensar que es más lento en aprender que otro, digamos eso no está en mi alcance y no lo puedo tener yo en cuenta, porque yo estoy en un rol distinto y para mí todo el mundo tiene la misma capacidad de poder aprender, si alguien le hace falta más tiempo, ese alguien tiene que dedicar más tiempo” (P6E5).

“Simplemente es que la persona [el docente] que cree en las capacidades del otro, es decir, para mí un buen docente no es el que ve fallas, las fallas existen, no voy a decir que no, sino es ver donde hay fallas, que también existen capacidades de las personas y oportunidades de aprender, para mí ese sería el docente fantástico” (P12E11).

“[Yo digo a mis estudiantes], hay más espacio para mejorar y tú vas a mejorar, yo estoy pendiente de que tú lo hagas” (P25E8).

“Que todos son iguales, alguno de pronto con mayor habilidad de comunicación, otras personas de pronto más auditivas, pero por respeto, tiene que pensar que todo su auditorio está presto para sacarle [al docente] el mayor provecho” (P27E10).

g. Control y regulación del grupo. Para algunos participantes, en el desarrollo de la clase, el buen docente debe establecer acuerdos y definir las reglas de la clase. El participante P11 lo expresa de la siguiente manera: *“Las reglas de convivencia. El estudiante debe respetar los acuerdos establecido en el programa. Por ejemplo, si le digo a los estudiantes que la entrega de un taller es para una fecha específica,*

el estudiante debe entregarlo en esa fecha. Si la norma establecida en el programa dice que la persona o grupo que no entregue a tiempo se le baja una nota, yo simplemente aplico la norma. Presentar y llegar a tiempo, asistir a las clases, justificar las ausencias son normas que se deben respetar” (P11E10).

La participación de los estudiantes en el establecimiento de los acuerdos y reglas facilita su apropiación y compromiso para con la asignatura: “Tener claras las reglas del juego desde el comienzo, son claves para lograr el éxito, reglas sobre qué es permitido y qué no es permitido dentro de la praxis, cuando uno comprende todo eso y lo arma de repente tácitamente con cada grupo de trabajo, pienso que puede tener éxito” (P5E3).

Llegar a acuerdos con los estudiantes respecto a las reglas de la clase facilita la consolidación de la comunidad de aprendizaje, lo que a su vez, y en palabras de uno de los participantes “ayuda a que el estudiante se apropie del proceso y no lo vea simplemente como que me tengo que sentar aquí y hacer lo que este señor diga” (P4E4).

El control y la regulación del grupo también implica el control de los tiempos en el aula la clase y el control sobre las intervenciones de los estudiantes: “El docente permite la interacción, permite la disertación, permite que se contrasten ideas, pero debe llegar el punto en que por decirlo de una manera cierre el tema, conforme a los tiempos, hay una temática que hay que cubrir durante un tiempo determinado, pues si algo se está extendiendo demasiado, va en contra de otros

temas, otros puntos, entonces debe mantener el control, es decir si le voy a quitar tiempo a estos ciertos puntos, tengo que tener conciencia que eso de alguna manera, si lo hago, lo hago de manera consciente y finalizo mi programa, porque no puede ser una anarquía, o que se vuelva tampoco un charla entre amigos” (P1E1).

Por último, dentro del control y regulación del grupo, los participantes manifiestan que es importante preservar un clima de respeto en el aula: *“En eso si soy de pronto chapado a la antigua, que hay una diferencia entre profesor y alumno, el profesor en el aula es el que dirige y yo no permito, por ejemplo, que haya digresiones, faltas de respeto (...), porque es importante que en el aula, en el ambiente de clases, haya (sobre todo en educación superior) muy buena educación, importantísima, en el vocabulario, en el comportamiento, en los chistes, etc.” (P18E1).*

“Si la clase se pone difícil, tú no puedes perder la pasión por lo que haces, tú nunca puedes perder el liderazgo, tú no puedes entrar en conflicto en la clase; tu eres un mediador” (P22E5).

Así, las creencias de los participantes sobre *cómo desarrolla su clase un buen docente*, se pueden resumir en los siguientes puntos: Sabe atraer y mantener la atención y el interés de sus estudiantes por aprender su materia, contextualiza su práctica de acuerdo al perfil de sus estudiantes, tiene flexibilidad pedagógica, tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes y

controla y regula el ambiente en el aula de clases. Para facilitar la visualización del análisis de datos, a continuación, se consolida en un mapa mental los subtemas referidos al desarrollo de la clase por parte de un buen docente de postgrado.

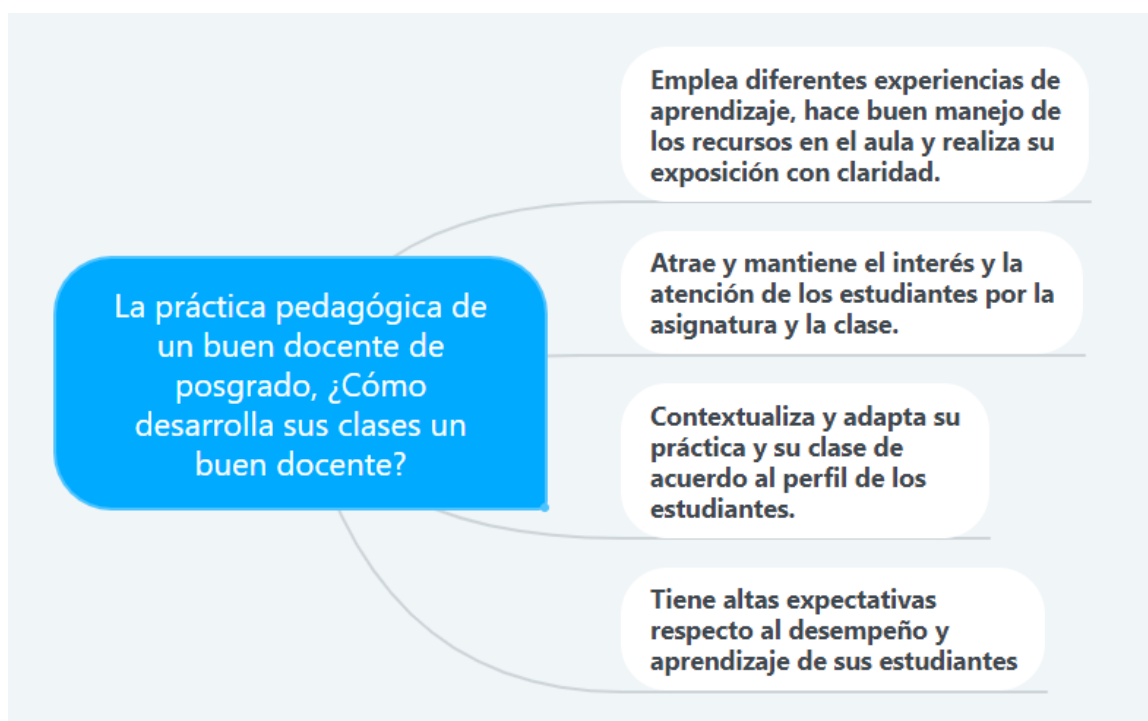


Figura 5. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente? (elaboración propia).

7.4.3. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?

En este apartado se describen las creencias de los participantes con respecto a lo que significa para un buen docente la evaluación y cómo ésta se debe realizar en la práctica docente. Algunos participantes mencionaron prácticas de evaluación que pudieran catalogarse como evaluación formativa, otros se refirieron sólo a la evaluación sumativa.

Los docentes también mencionaron la importancia de ser claros en las instrucciones y condiciones de evaluación, así como de ofrecer espacios de retroalimentación a los estudiantes.

En la siguiente tabla se presentan los códigos para la categoría *la práctica pedagógica de un buen docente de posgrado*, específicamente en lo que se refiere a cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes.

La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado		
Tema: ¿cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?		
Código	Participantes	Referencias
a. Evaluación formativa	25	62
b. Evaluación sumativa	9	19
c.El buen docente pregunta para indagar sobre el aprendizaje	8	12
d. Claridad en las instrucciones y condiciones de evaluación	7	10
e. Da retroalimentación a sus estudiantes	8	9

Tabla 18. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes? (elaboración propia).

a. Evaluación formativa. Algunos participantes se refieren a los procesos de evaluación con anotaciones que podrían sugerir su inclinación hacia la evaluación formativa. La mayoría de los participantes hicieron anotaciones sobre la importancia de escuchar, observar, y estar atento a las manifestaciones - verbales y no verbales- de los estudiantes, para saber si están comprendiendo o no, y para saber cómo se sienten con respecto a la clase; es importante saber valorar su interés, compromiso, motivación y participación en la clase.

La evaluación es un proceso permanente que no se debe limitar al momento de los parciales, hay muchas formas de evaluar, depende del docente, del grupo, de los resultados de aprendizaje, etc. La evaluación debe encaminarse a conocer el proceso de aprendizaje del estudiante, saber cómo es su avance en el desarrollo de la clase.

Las siguientes citas complementan lo anterior:

“Volvemos otra vez, si estás hablando de la evaluación al final o de la evaluación permanente, o en general, si estamos hablando en el sentido formativo, no hay un

momento sino momentos, todos los momentos son de evaluación, cada vez que des clases hay evaluación, solo que no hay calificación. Entonces tú vas como monitoreando, monitoreando, cuando llega el día del parcial, ese día si no hay clase, en el sentido formal, porque tienen que dedicarle una hora a hacer el parcial, eso está bien, es una manera de cumplir con el requisito institucional.” (P3E2).

“Creo que la evaluación es un tema necesario, pero no es lo más importante de una clase y además entre otras cosas porque la orientación de la evaluación debe ser formativa antes que sancionatoria “(P9E8).

“En las formativas, uno se va dando cuenta de lo que pasa con el estudiante, ¿cómo es el proceso? ¿Qué está pasando? (...) que el aprendizaje sea llamativo y significativo para él y que sepa que muchas veces no es fácil y que tiene derecho también a equivocarse y lo otro es, esas oportunidades de aprendizaje no es tratar de mirar que el estudiante no sabe, sino, qué aprendió, con lo cual, lo que yo te quiero decir es que si yo evalúo, no evalúo para ver las fallas que tiene, sino para ver que aprendió y que le falta para aprender más”(P12E11).

“[El docente debe hacer] una evaluación que sea acorde y proporcionada con el nivel académico de la clase” (P13E13).

“El paso fundamental es que la evaluación vaya enfocada a que el estudiante se dé cuenta si le dedicó el tiempo y si aprendió o no aprendió, independiente de la nota que saque” (P18E1).

“Yo no creo que el número 5 o el 4 realmente mida ese nivel de conocimiento, yo mido más el concepto de aprendizaje por la interacción que yo tengo con el estudiante” (P25E8).

Algunos participantes coinciden en afirmar que el buen docente, en un proceso evaluativo, siempre da segundas oportunidades, porque lo que interesa es el aprendizaje de los estudiantes y no la nota nada más. Al recordar a sus mejores docentes, uno de los participantes compartió la siguiente anécdota:

“Entregamos el parcial y él nos preguntó a todos ¿cómo les fue? y la mayoría le decía, profesor faltó tiempo, se podía hacer, pero faltó tiempo (...), después de un parcial, la clase siguiente los profesores no solían hacer nada, entre comillas, [entonces] muchos [estudiantes] no iban. La clase siguiente [el profesor] nos devolvió el parcial con las hojas marcadas, [y dijo] terminen, nadie se esperaba eso, obviamente todos los que fuimos terminamos el parcial y ganamos la evaluación” (P5E3).

Otros aportes al respecto son los siguientes:

“La evaluación es para mí aprender, significa siempre avanzar, pero cuando uno avanza en algo siempre necesita mirar si lo está haciendo bien o no, Hay una medida del desempeño, esa es la evaluación. Como profesor digo: lo mínimo que usted tiene que saber de este capítulo son estos contenidos. Si yo califico con 2.5 el trabajo de alguien es porque considero que no sabe el mínimo, pero si el

estudiante me dice, puedo volver a ensayar, yo le digo que sí. Simplemente está aprendiendo” (P11E10).

“Una de las cosas que me parece importante es la pertinencia y la prontitud en la retroalimentación, cuando el proceso docente se hace con el ánimo de facilitar el aprendizaje, la evaluación se convierte en una herramienta importantísima; porque la evaluación es la herramienta que le permite al docente chequear hasta qué punto está consiguiendo esos objetivos que se planteó, hasta qué punto la no consecución corresponde a un fenómeno específico de uno o dos individuos, o es un fenómeno generalizado, y ver entonces en qué punto hace falta insistirle al estudiante sobre un determinado tema, o insistirle al grupo, o revisar el enfoque que se escogió para manejar eso. Entonces, la evaluación permanente y pertinente es algo importantísimo en ese evidenciar el interés, el deseo de enseñar” (P4E4).

Los participantes también mencionaron que la evaluación es un proceso que le permite al docente hacer ajustes e identificar cuáles estudiantes tienen alguna dificultad en su aprendizaje, y de esa manera, poder ayudarlos.

De otro lado, tal como lo plantea el participante P8, la evaluación es también una medida del desempeño docente: *“La evaluación, como decíamos, te permite saber cuál es el grado de aprendizaje que tiene el estudiante en el aula, de los conocimientos que está recibiendo, una evaluación baja se podría percibir como que el estudiante no está aprendiendo, o puede ser por otra razón, pero en este caso que estamos hablando de la evaluación, es de conocimiento, entonces si te sale mal esa evaluación, tú debes hacer otra similar o más básica, para ver si*

realmente adquirieron algo de conocimiento y si vuelven a salir mal, hay si está grave, o el profesor o los alumnos. Por otra parte, en el proceso de enseñanza aprendizaje, la culpa no es del profesor o del estudiante, la culpa sería de ambos porque son procesos recíprocos, puede que ellos estén fallando porque no entendieron, puede que yo esté fallando porque no expliqué bien o puede que yo sí explique bien y los estudiantes no estaban prestando atención porque estaban en otra onda” (P8E7).

b. Evaluación sumativa. En un sentido diferente, de los datos emergen también referencias sobre la evaluación entendida como algo necesario para certificar el conocimiento y las competencias de los estudiantes, y que se realiza generalmente al final del proceso de enseñanza.

Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“Uno como docente tiene que tratar de buscar las mil y una formas de evaluar y la evaluación formal es parte de ello; lo que sucede (con esta última) es que aparte de ese objetivo personal e individual que la persona se plantea con respecto al proceso educativo, hay una responsabilidad social que tampoco es bueno de olvidar: esa responsabilidad social que tiene la institución de decirle a la sociedad: estas personas están en capacidad de hacer esta tarea, de cumplir con esta tarea; (el educador) también tiene unas demandas en cuanto a ese proceso evaluativo, la evaluación además de eso, es también un parte de tranquilidad para el docente para emitir ese concepto: la persona está en capacidad de hacer lo que la sociedad esperaba que haga.”(P4E4).

“Estas [evaluaciones] sumativas las necesitas porque el sistema lo exige y además uno tendría que saber que sabe el estudiante para poder pasar o a qué nivel llega.”
(P12E11).

“En la evaluación, sin lugar a dudas hay que dar un dato, (..) el estudiante entrega mucha información, en esos momentos en clase yo tomo muchas notas, yo por ejemplo, bueno en la parcelación hay unas notas que son básicas: el producto final, exposición de contenidos propios de la clase, tienen un quiz de bienvenida; estas son las que más pesan (..) ¿la nota es necesaria? sí, si es necesario porque estamos en un sistema que finalmente cuantifica lo que estamos produciendo dentro del área de clase y demás, pero a veces no me quedo tan atada del que más me hace es el que más nota me va a tener (...) nosotros tenemos que ser muy integrales al momento de evaluar al estudiante; que el estudiante se tome el trabajo de entender, se tome el trabajo de indagar e... no porque todo el tiempo al lado tuyo sino aquel estudiante que se toma el trabajo de por lo menos hacer la lectura previa, y [cuando te dicen] todo lo que me ha dado si está en el contenido, pero hay algo que no entiendo, ayúdame en esto y eso finalmente tiene que estar dentro de esa evaluación final. En ese orden de ideas te diría que es necesaria pero que tiene que ser integral es decir evaluar al estudiante en todo su rol.” (P23E6).

Algunos participantes comentaron que la evaluación a veces puede ser un mecanismo de presión para los estudiantes y que se realiza al final del proceso de enseñanza para valorar si los estudiantes adquirieron o no los conocimientos propuestos.

Las siguientes citas ilustran lo anterior:

“Creo que la evaluación individual, creo que tiene un valor importante definitivamente tal vez en nuestro medio es más Importante porque el estudiante se va a sentir un poquito más presionado a conocer un poco más de la teoría para que lo pueda aplicar en el caso” (P6E5).

“Si tú en el primer quiz eres muy blando y les pones a todos 4.5 y 5.0 el desempeño de los estudiantes hasta el final se reduce, pero si tú como docente arrancas el primer sábado por decir algo, y tú les dices, a las doce es el quiz y les haces un quiz de una hora, hora y cuarto y todos sacan 1.0, 1.5, 2.0, 2.1, 3.0, es un grupo que te va a rendir 50 o 100 por ciento más que otro grupo es un mecanismo psicológico el primer quiz en la educación, (...). Si ustedes van a sacar un lineamiento, procuren que el primer quiz sea un quiz fuerte, procuren que un primer quiz de entrada el estudiante sepa que esa materia no es para tomar el pelo, procuren que ese primer quiz sea, me tiré el quiz, tengo que hacer el trabajo, o sea, que quede algo preocupado, cuando tú los llevas en un ritmo así el último día, el último quiz todo es perfecto, pero si tú arrancas al revés con un quiz muy suave, todos 5 y haces un quiz fuerte en el último todos se lo tiran, es mi experiencia personal, o sea, los alumnos son un mecanismo de respuesta fundamental.” (P17E16).

“Yo hago un examen al final que es sobre cómo buscar en las bases de datos, como armar un informe de cooperación y la evaluación en cada uno de esos puntos sea como la haga con las formas que te he dicho, implica medir o conocer que tanto”

los estudiantes han ido adquiriendo los conocimientos de acuerdo a los objetivos que se plantean en cada uno de esos puntos” (P16E15).

c. El buen docente pregunta para indagar sobre el aprendizaje. Algunos participantes, al hablar de sus creencias sobre la evaluación del aprendizaje en los estudiantes, consideran que el proceso de preguntar es clave, ya que preguntar es la única manera que tiene el docente de saber si el estudiante aprendió o no.

Los participantes consideran que hacer preguntas, además de ser un medio para conocer el aprendizaje de los estudiantes, es útil para mantener al estudiante atento, motivar la participación del grupo, y propiciar la construcción de nuevos conocimientos a través de las respuestas de los estudiantes y las secuencias de pregunta-respuesta que el docente logre hacer.

Algunos participantes, al hablar de las preguntas en la clase, mencionaron lo siguiente:

“Cada vez que uno formula una pregunta retadora al estudiante y ve la respuesta que recibe, uno está evaluando al estudiante y se está evaluando uno mismo. El docente debe hacer preguntas para sondear qué tanto se está alcanzando el aprendizaje, debe hacer preguntas pertinentes para que el estudiante vaya avanzando en ese proceso de aprendizaje” (P4E4).

“Cuando un estudiante hace exposición, todos los miembros del grupo tienen que hablar del caso, todos los miembros del grupo tienen que hablar, entonces, tú te das cuenta claramente cuál de esos no está al nivel, porque les hago preguntas y preguntas y no está al nivel” (P6E5).

“La única forma que tengo yo como profesor para saber que efectivamente el tema está calando, que el tema está siendo construido ante ambas partes es que se generen cuestionamiento en los estudiantes, porque si no, lo que está pasando es que yo estoy dictando cátedra bajo un modelo magistral, donde el estudiante solo está recibiendo, pero no está pensando lo que está recibiendo “(P9E8).

“Es necesario generar mucha interacción, que trate de hacer preguntas, que llame la atención a las personas distraídas, que genere técnicas de preguntas y repreguntas, o sea, que un alumno que esté atento te pregunte algo y uno le pregunte a un alumno que este desatento que opina de eso, esa técnica de la repregunta me encanta mucho “(P17E16).

“Ver si el objetivo que te has planteado se está cumpliendo y lo estás validando y esa validación la tienes que hacer con los estudiantes, preguntando o discutiendo a ver si ellos tienen otra opinión, o de pronto, te quieren debatir el tema que también podría ser interesante” (P27E10).

“Muchas veces las participaciones pueden ser porque quieren preguntar algo o porque quieren aportar algo, en los dos casos el que no me hace la pregunta muchas veces se informa más que él que la hizo, entonces por eso yo motivo mucha participación y a través de la participación uno hace una especie de sondeo ¿Qué tanto están entendiendo? Y ¿qué tanto podría yo profundizar? Si ellos hacen preguntas que generan condiciones para profundizar, pues se profundiza, si no,

pues se lleva hasta donde está previsto el programa, ósea, se cumple con lo previsto y solamente se profundiza en lo que uno ve interés” (P29E12).

d. Claridad en las instrucciones y condiciones de evaluación. Algunos participantes mencionaron la importancia de brindar claridad en las instrucciones y condiciones de evaluación: *“Hay que mostrarles cuál es el objetivo fundamental de la clase y segundo, tener claridad de cómo se va a evaluar a medida que se genere el proceso de enseñanza de cada una de las temáticas, cómo se distribuyen las temáticas durante la clase y cómo se evalúan después.” (P7E6).*

e. Da retroalimentación a sus estudiantes. Otros participantes expresaron su opinión sobre la retroalimentación en el proceso de evaluación del aprendizaje. Estos participantes consideran que el buen docente debe dar retroalimentación a sus estudiantes, ya que con la retroalimentación se cierra el ciclo de enseñanza-aprendizaje y el estudiante recibe información que le permite continuar profundizando en los temas vistos y mejorar su proceso de aprendizaje.

Los participantes P8 y P16 al respecto comentan lo siguiente:

“Además de enseñar tienes que evaluar y después de evaluar tienes que retroalimentar” (P8E7).

“Doy retroalimentación, eso es fundamental para los estudiantes especialmente en postgrados, el tema de la retroalimentación, ¿por qué le fue mal?, ¿que no entendió? ¿Qué hay que ampliar? ¿Qué lectura uno recomienda? El estudiante necesita saber en qué cosas no comprendió y en qué cosas necesita mejorar o

profundizar y sobre todo en qué cosas tiene el conocimiento adecuado, sabe responder o armó un ensayo crítico, citó bien, hizo la bibliografía bien, porque son los insumos para cuando sale de aquí los ponga en práctica, entonces la retroalimentación, es fundamental entender o saber cómo fue su proceso como estudiante en términos de las evaluaciones que se le hacen o las actividades que se hacen y como las vio el profesor, para mí eso es importante.”(P16E15).

En el siguiente mapa mental se consolidan las creencias de los participantes respecto a cómo debe llevarse a cabo y entenderse los procesos de evaluación del aprendizaje en los estudiantes por parte de un buen docente.

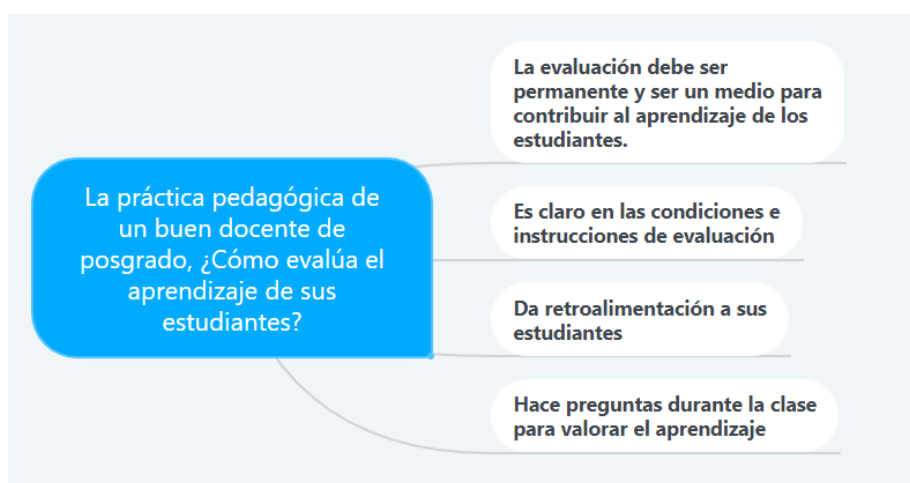


Figura 6. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes? (elaboración propia).

Otros aspectos que emergieron de la investigación

Finalmente, es relevante mencionar algunos aspectos que emergieron de esta investigación, y que, aunque no estén directamente relacionados con las creencias sobre la buena docencia de los participantes, aportan información útil para el diseño e implementación de programas de apoyo a la docencia en la Universidad donde se ha realizado esta investigación, y los investigadores

consideran importante informar acerca de ello. Estos aspectos adicionales se refieren básicamente a los retos que los docentes participantes encuentran al ejercer su labor en la Universidad como docentes catedráticos de posgrado:

a) Muy poco tiempo para poder trabajar todos los contenidos y hacer todas las evaluaciones que las instituciones solicitan a los docentes: *“Es muy poquito tiempo para ese universo de cosas que hay que trabajar en ese módulo” (P31E14).*

b) El rol principal del estudiante no es ser estudiante. Adicional al tema del poco tiempo, los docentes deben lidiar con el hecho de que la ocupación principal del estudiante no es ser estudiante, quien debe ocuparse de sus obligaciones laborales y familiares, las cuales en muchos casos son prioridad antes que el estudio: *“Sobre todo en este tipo de posgrado (de fines de semana que el contacto nada más es de 12 horas semanales). La exposición en clase del estudiante con los temas es tremendamente importante, se debe aprovechar el tiempo, porque ellos en la casa no tienen mucho tiempo, ellos tienen hijos, obligaciones, trabajo, etc. y no es lo mismo, en cambio en clase nada más están concentrados en eso y allí es donde realmente aprenden” (P18E1).*

c) Frecuencia y duración de las actividades académicas. Las jornadas de clases son pocas y concentradas en muchas horas por sesión; a una persona le cuesta mantenerse atento por mucho tiempo, y más, si la jornada de estudio se da después de una semana de trabajo. Esta situación también genera un reto

adicional para los docentes de posgrado: *“Me refiero a que, por ejemplo, a nivel de especialización, que cuentas con 24 - 36 horas y tienes una persona de 7:30 de la mañana a 2:00 de la tarde, no puede ser una clase magistral” (P6E7).*

Otros docentes también compartieron sus experiencias al respecto:

“Son horarios complejos, estamos hablando de viernes en la noche y sábado en la mañana, complejo para cualquier persona si tiene familia o no tiene familia, si tiene familia pues es más complejo, pero si no tiene familia pues también está destinando un tiempo de ocio o laboral para destinarlo en educación” (P8E7).

“En los postgrados esto es difícil porque las jornadas son muy largas, normalmente a un docente se le asigna un viernes en la tarde cinco o seis horas de clases para profesionales que han trabajado toda la semana, lograr tenerlos concentrados, lograr tenerlos enfocados, lograr tenerlos interesados durante cinco horas un viernes a esa hora es muy difícil, los sábados estas compitiendo con la hora del almuerzo, eso es muy difícil” (P15E14).

Las jornadas en posgrado también dificultan el conocimiento que el docente pueda llegar a tener de cada uno de sus estudiantes: *“En un programa de cuatro semanas la mayoría de esas aristas quedan muy disimuladas, muy guardadas; en un programa más largo, pues obviamente está el ser un poquito evaluador de las dificultades y avances que va obteniendo el estudiante, dar una retroalimentación pronta y efectiva con respeto a cuáles son esos problemas o esas dificultades que el educador, el docente evidencia en el estudiante; a veces toca servir de consejero,*

o a veces toca hacer otras cosas que de pronto trascienden un poco el programa académico. Pero la verdad es que en los programas de especialización el tiempo es tan corto que la oportunidad para hacerlo es tan mínima.” (P4E4).

d) La distribución física del salón de clases a veces dificulta implementar estrategias innovadoras como las clases invertidas: *“El modelo de clase invertida, que ya se ha implementado en muchos países, aquí se han hecho muchos intentos en los cuales casi el que hace el protagonismo es el estudiante y el profesor está en la otra contraparte haciendo apoyo, muchas veces para mis clases yo tengo muchos talleres y ejercicios prácticos, me cuesta trabajo es que el diseño de la infraestructura donde estamos tomando la clases no permite generar eso que un profesor quisiera que fuera un rol más participativo, que fuera como si estuviéramos en una sala de junta o haciendo un ejercicio consultivo donde tendríamos grupos de trabajo y todos mirando, porque todavía el diseño de clase de posgrado a diferencia de unos cuantos salones que se tienen doctorados no permite eso y pienso que la U a futuro tiene que pensar en esa parte. Así como cuando estamos hablando de los nuevos ambientes de trabajo donde se está generando innovación de actividad, tiene que ser más informales, menos rígidos para que las personas se sientan con mayor libertad de participar y cuestionar, aquí tendríamos que pensar que en el futuro los salones donde se dicten las clases permitan ese movimiento” (P27E10).*

e) Número de estudiantes. Además de lo anterior, la cantidad de estudiantes en un aula de clases también dificulta los procesos de evaluación

formativa y retroalimentación hacia los estudiantes: *“Que yo le pueda ver una evolución, un cambio, no sé si un cambio, pero por lo menos una evolución conceptual, una evolución del concepto, para eso se necesitan grupos más pequeños, en grupos de 40 estudiantes te queda bien complicado hacer eso realmente, porque no te va a dar mucho tiempo para hacerlo con todos”* (P6E5). El participante P11 hace también sus aportes sobre la cantidad de estudiantes, lo ve como una limitación en el proceso de enseñanza: *“En grupos muy grandes se pierde la capacidad de observar el comportamiento individual. Es más difícil el monitoreo del aprendizaje del individuo.”* (P11E).

f) El estudiante de posgrado como cliente. Otro reto al que se enfrentan los docentes es la posibilidad de que la calidad de la clase y la objetividad de la evaluación se vean afectadas por las exigencias del estudiante, quien, a nivel de posgrado, es visto como cliente por algunos docentes catedráticos: *“En posgrado y digamos con un entorno tan garantista como el de las universidades y tan comercial, entonces el estudiante empieza a presentar recursos y entonces se le volvió a usted un problema, entonces si usted raja a alguien, el estudiante empieza a presentar los recursos, y el temas es cuando usted es docente, digamos de cátedra, usted da sus clases y se va, factura y se va, pero cuando usted no puede facturar que porque un estudiante pidió un reclamo, entonces ¿cuál es la fácil? que todos los profesores cogen una línea [un regla] y ahí sí, todo el mundo 4.0”*(P21E4).

g) El perfil del estudiante de posgrado. El perfil de los estudiantes de posgrado ha cambiado en los últimos años, cada vez llegan personas más jóvenes,

sin embargo, el docente espera personas más maduras y comprometidas con sus procesos de aprendizaje: *“Cada día más, el estudiante de posgrado se está pareciendo más al estudiante de pregrado, entonces cada día más tenemos que empezar a utilizar estrategias de pregrado en postgrado, eso creo que es algo que está pasando y que ya inclusive vemos estudiantes que uno diría: -pero cómo este estudiante pagando toda esa cantidad de dinero está preguntando si nos vamos temprano hoy, que si la tarea está muy difícil, ¿que cómo es eso?...entonces eso... y bueno la presión que uno de pronto puede recibir de la institución...”*(P20E3).

8. Discusión:

En este apartado, los investigadores presentan nuevamente al lector el propósito rector de su investigación, un resumen de la metodología empleada y finalmente, la discusión de los resultados obtenidos. La discusión de los hallazgos se hará de acuerdo con los niveles de organización de los datos encontrados y analizados por los investigadores, categorías, temas y subtemas.

El propósito de esta investigación se centra en la comprensión de las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado en una institución de educación superior; y para lograrlo se plantearon las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué creen los profesores acerca de la buena docencia a nivel de posgrados?, ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre los atributos de personalidad de un buen docente? y ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre las prácticas pedagógicas de los buenos docentes?

La metodología empleada permitió alcanzar el propósito de investigación. Se requirió, en primera instancia, la adopción de un enfoque de investigación cualitativa, dado que este buscaba la comprensión de un fenómeno desde los significados que las personas le atribuyen. Garantizando desde el enfoque constructivista que el proceso siguiera una perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica coherente con el propósito y con la presunción básica del enfoque señalada por Lincoln y Guba (2013) como la indagación en la que se construyen conocimientos, a partir de reconstrucciones de conocimientos ya existentes o relacionando nuevas construcciones, lo que constituye esfuerzos de búsqueda de sentido, a través de la evaluación formal de los datos disponibles o adquiridos a través de técnicas sofisticadas.

Lo anterior, se acompaña con la perspectiva ontológica del relativismo, con la cual se concibe que la realidad social es relativa a los sujetos involucrados en un contexto particular, por lo que si cambian los individuos cambia la realidad objeto de estudio, o si cambia el contexto también cambia la realidad; la perspectiva epistemológica del subjetivismo, en la que se entiende que el conocimiento no es descubierto por un conocedor, sino creado, es decir, que solo existe en el espacio – tiempo (contexto) en el que se da la transacción conocedor – conocido; la perspectiva metodológica de la hermenéutica – dialéctica, que permite, en primer lugar, descubrir las construcciones de los investigados, y, en segundo lugar, confrontar, comparar y contrastar esas construcciones en una situación de encuentro entre investigador e investigados; en este contexto, las construcciones salen a flote a través del diálogo y la argumentación (Lincoln y Guba, 2013).

A continuación, se presenta la discusión de los resultados propiamente dicha de acuerdo con los niveles de organización de los datos encontrados y analizados por los investigadores.

8.1. La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado

Para ilustrar la discusión de los resultados en la categoría *La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado*, se presenta nuevamente la tabla resumen con los códigos asociados a esta categoría:

La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
Conocimiento útil y aplicado	27	66
Enseñanza como transmisión de conocimientos	15	61
Vocación docente	20	54
Integración teoría y práctica	23	46
Motiva el aprendizaje autodirigido en sus estudiantes	15	27
Educación como formación	12	26
Lo importante es el aprendizaje	14	20
Generar cambio en los estudiantes	12	17
Construcción del conocimiento por parte del estudiante	9	17
Motiva el aprendizaje en sus estudiantes	10	16
Motiva el aprendizaje para toda la vida	8	16
Educación con función social	5	6

Tabla 9. Categoría **La buena docencia para los docentes catedráticos de posgrado** (elaboración propia).

a. Conocimiento útil y aplicado. De acuerdo con el número de profesores en cuyas respuestas aparece el código “Conocimiento útil aplicado” asociado a la buena docencia, sumado al número de veces que aparece este código, la buena docencia para los profesores participantes es aquella que ofrece espacios de aprendizaje donde el conocimiento que se adquiere por parte del estudiante es útil y aplicado. Esta relación fue expuesta por Mei-Lun (2015), quien llegó a la

conclusión de que la buena práctica docente es aquella en la que se combina la teoría con la práctica, propiciando que el contenido sea útil y relacionado con la práctica profesional, laboral y/o cotidiana de quien intenta aprenderlo. Es decir, que desde la buena docencia se debe garantizar que los conocimientos adquiridos por los estudiantes sean útiles y que se puedan aplicar en contextos fuera del aula de clase, con el objetivo de que el aprendizaje redunde en beneficios para las empresas y los entornos laborales de los estudiantes (Montoya & Ramírez, 2018), lo que significa, en la práctica, tal como lo expresa Crawley (2013), que el buen docente conecte los contenidos con los contextos laborales y las propias experiencias de sus estudiantes. Esto lo complementan Durán & Estay-Niculcar (2016), al afirmar que la buena docencia procura la generación de un aprendizaje significativo aplicable a la vida diaria.

En los resultados encontrados, se aprecian dos ideas importantes que ilustran de forma clara la asociación entre buena docencia y el conocimiento útil y aplicado. La primera, aquella en la que los profesores sostienen que se es buen docente cuando se propician espacios de reflexión para motivar la toma de conciencia en el estudiante sobre la pertinencia de la asignatura y el aprendizaje de esta en sus vidas, tal como lo afirman Durán & Estay-Niculcar (2016) en su estudio; y la segunda, que más allá del desempeño académico de los estudiantes, es su desempeño laboral lo que evidencia la apropiación del conocimiento (Montoya & Ramírez, 2018; Crawley, 2013).

b. Motivar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con los resultados encontrados, para los profesores en buen docente debe motivar a sus

estudiantes, se debe esforzar para que este siga aprendiendo más allá del contexto de la clase, de tal manera que sea el protagonista y constructor de su propio conocimiento. La idea de que el maestro efectivo debe tener la capacidad de motivar a sus estudiantes fue resaltada por Murphy, Delli y Edwards (2004), así mismo, Montoya & Ramírez (2018), encontraron que los buenos maestros tienen la capacidad de motivar. Con relación a la decisión de seguir aprendiendo más allá de las clases, Monereo y Domínguez (2014), sugieren que el buen maestro promueve el progreso en el aprendizaje de sus estudiantes, lleva a sus estudiantes a que aprendan y sigan aprendiendo sobre los contenidos vistos aún después de finalizar sus estudios. Ese interés por aprender, afirman Hativa, Barak y Simhi (2001), es estimulado por los maestros ejemplares a través del compromiso que muestran y exigen a sus estudiantes, y la motivación que son capaces de generar.

Si bien ya se puso de manifiesto el interés de los profesores por el progreso de sus estudiantes en el aprendizaje, muchos de ellos manifiestan la importancia de motivar en el estudiante un aprendizaje autodirigido, en el que el docente debe establecer claridad sobre la pertinencia y utilidad de los temas tratados, con el fin de ayudar al estudiante a darle sentido a los mismos. Por tanto, se entiende que el docente es responsable de orientar al estudiante para que pueda aprender por sí solo, de motivarlo para que actúe como protagonista de su proceso de aprendizaje y animarlo a participar de manera activa dentro y fuera del aula (Monereo y Domínguez, 2014).

Lo anterior, evidencia de manera clara lo que establecen Wilson, Cook y Norwood (2010) como un genuino deseo por el aprendizaje de sus estudiantes,

inclusive, incidiendo en sus vidas, incentivándolos para que el aprendizaje sea para toda la vida. Esta última idea cobra gran fuerza en autores como Bain (2004), cuando afirma que los mejores docentes universitarios marcan una diferencia positiva y significativa en la vida de sus estudiantes.

Ahora bien, motivar a los estudiantes a que auto aprendan y sostengan la actitud de aprendizaje más allá de sus ciclos educativos formales, requiere de metacognición, autorregulación y pensamiento crítico, tal como lo muestran Joglar, Navarro y Rojas (2017), en sus estudios. Por tanto, el docente debería promover en el estudiante procesos metacognitivos que le permitan autoevaluarse en su nivel de aprendizaje, la eficacia de las estrategias empleadas; hacerse preguntas y conectar conocimientos nuevos con los ya existentes.

c. Vocación docente. La mayoría de los participantes coinciden en que la buena docencia es una práctica que requiere vocación y pasión, lo cual no es ajeno a lo que plantean Devine, Fahie y McGillicuddy, (2013) cuando sostienen que los buenos maestros se caracterizan por su pasión por la enseñanza y el aprendizaje, expresan un genuino deseo de enseñar y se relacionan con los estudiantes a través del amor. Precisamente, entre los participantes es frecuente la idea de que la docencia es vocacional, reviste un acto de amor en el que se requiere servir y ayudar a los demás.

Ahora bien, la vocación, asociada a términos como la pasión y el amor, se legitima en creencias sobre el tipo de relación que puede tener el profesor con sus estudiantes, dado que, de acuerdo con Suditu (2014), los maestros exitosos tienen muy buenas competencias relacionales. En este grupo en particular, los

participantes hablan de entrega: se ven a sí mismos como capaces dar sin reservas, sus conocimientos y experiencias de vida a sus estudiantes. Creen que el buen docente se compromete con la formación de sus estudiantes a través de su vocación, de su entusiasmo, tal como lo plantean Baier y colaboradores (2018).

d. Integración de la teoría y la práctica. En estudios como los de Mei-Lun (2015), se muestra como la buena práctica docente es aquella en la que se combina la teoría con la práctica, lo cual no es ajeno para este grupo de profesores, dado que estos consideran que la capacidad de integrar la teoría y la práctica es un aspecto importante para definir lo que es la buena docencia. Así mismo, esa integración entre teoría y práctica es entendida como una mediación para que el estudiante de posgrado se pueda desempeñar adecuadamente en su ámbito profesional, tal como se evidencia en estudios como el de Montoya & Ramírez (2018), donde se afirma que el buen docente conecta a los estudiantes con la profesión.

e. Fin y Propósito de la docencia. Para los profesores la docencia es buena en la medida en que cumpla con su propósito y se alcancen los objetivos planteados. Lo anterior implica una creencia que asocia el adjetivo “bueno” con “efectividad”, así como se ha visto en la literatura consultada (Esther, Escobar & Klimenko, 2018; Rodríguez, Del Valle, De la Vega & Paniagua, 2018; Murphy, Delli y Edwards, 2004).

Bajo la idea de *efectividad*, los docentes plantean que la buena docencia implica una transmisión de conocimientos, pero resaltan que dicha transmisión no

es un proceso pasivo, dado que el profesor acompaña al estudiante para que este realice una construcción de su propio conocimiento. Lo anterior se enlaza con la creencia de que la buena docencia, además de buscar que el estudiante aprenda, debe generar un cambio en la persona, aportando así, tanto a la formación personal de los alumnos como al desarrollo de la sociedad.

La mitad de los docentes entrevistados hacen referencia a la buena docencia como un acto de transmisión de conocimientos, metodologías y herramientas; sin embargo, el término *transmisión* no fue encontrado en la revisión bibliográfica acerca de la buena docencia, por lo que se podría discutir sobre posibles inconsistencias en las creencias de los docentes. El hecho de que los profesores manifiesten la creencia de la enseñanza como transmisión, acotado por la idea de que es el estudiante es quien finalmente logra una construcción o apropiación de conocimientos, podría estar asociado a sus experiencias previas como profesores y a su creencia de docente como aquel que se entrega a su estudiante, mencionado anteriormente. La creencia de la “transmisión” puede persistir en los docentes, a pesar de la existencia de la creencia de la construcción, por aspectos como la experiencia del docente. Al respecto Wyatt y Pickle (1993), aseguran que los profesores mantienen sus creencias sobre lo que consideran bueno para sus estudiantes, sin importar qué enseñen o en qué contexto o nivel lo hagan. La anterior idea es apoyada por Oleson & Hora (2014), cuando afirman que los profesores acuden a sus propias experiencias a la hora de definir su actuación en la práctica.

Lo que importa es el aprendizaje. Con relación al punto antes discutido (fin y propósito de la docencia), un importante número de profesores enfatiza dentro de su discurso la idea de que la meta superior de toda enseñanza es que se logre el aprendizaje en el estudiante. Dicha meta, debe estar por encima de los requisitos administrativos relacionados con reportar una nota, y requiere que el docente genere confianza en sus estudiantes, de segundas oportunidades en los procesos de evaluación, y sobretodo, tal como lo plantea Monereo y Domínguez (2014), promueva el progreso en el aprendizaje de sus estudiantes.

Generar cambio en los estudiantes. Considerando que para estos profesores la meta de la docencia está circunscrita al progreso en el aprendizaje de los estudiantes, la consecuencia que se puede rescatar de esto es la creencia de que la buena docencia debe procurar cambios en el estudiante, es decir, la persona ya no es la misma de antes luego de estar en una clase con un buen docente y con ello, los profesores no se refieren a cambios en cantidad de conocimientos o presencia de información que antes no se tenía, sino a una transformación que va desde el ser, pasando por competencias en el hacer hasta llegar a un desarrollo profesional. Esta idea de generar cambios para lograr mejores personas está ligada a lo que encontró Bain (2004) sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios: marcan una diferencia significativa en el desarrollo intelectual y personal de sus estudiantes.

Educación como formación y Educación con función social. James y Pollard (2011), citados en Devine, Fahie y McGillicuddy (2013), al respecto aseguran que

los maestros efectivos introducen en sus clases aspectos claves como los valores, entiéndelos como aquellos objetivos amplios de una sociedad. Quizá, en relación con esta idea, varios docentes resaltan, mencionando con ahínco, la importancia de la educación como motor del desarrollo de la sociedad.

8.2. El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado.

Para ilustrar la discusión de los resultados de esta categoría, a continuación, se presenta nuevamente la tabla resumen con los códigos asociados a esta:

El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
Rol del estudiante	23	57
Rol del docente como facilitador del aprendizaje	19	42
El estudiante de posgrado	19	39
El rol del docente como guía y orientador	17	31
Relación estudiante - docente	18	28
Marco de confianza limitado	5	8
El estudiante como cliente	6	7
Rol del docente como modelo de sus estudiantes	4	5
Docente como autoridad	3	5

Tabla 11. El rol del docente y el rol del estudiante en el contexto de la buena docencia en programas de posgrado (elaboración propia).

a. El docente.

Rol del docente como facilitador del aprendizaje. Para la mayoría de los participantes, el rol del docente en un aula de clases de posgrado es ser facilitador del aprendizaje, guía y orientador de sus estudiantes. En este contexto describen al buen docente, en consonancia con Murphy, Delli y Edwards (2004), como aquel

que ayuda a sus alumnos a responderse preguntas, ayuda a sobrellevar las dificultades propias de la materia, presenta distintos ejemplos y situaciones para facilitar el entendimiento, conecta el tema con situaciones asociadas a la realidad de sus estudiantes, busca distintas maneras para enseñar un tema, y presenta de manera fácil los conceptos y temas de su clase. Lo anterior implica un mínimo control, desde el punto de vista autoritario, sobre la clase, tal como lo sugieren Huang & Lee (2015).

Rol del docente como guía y orientador de sus estudiantes Creer que un buen docente es un facilitador del aprendizaje, puede estar relacionado con la creencia de que este sea un guía y orientador. Los profesores aseguran que un buen docente orienta al estudiante para que este sea capaz de conectar el aprendizaje con su contexto real, le acompaña para que progrese en su aprendizaje, lo guía para que alcance resultados esperados en clase, e incluso, lo insta a seguir aprendiendo, aunque haya terminado el curso. Así, el progreso en el aprendizaje y el alcance de los resultados, requieren que el docente provea de estrategias de autoaprendizaje a sus estudiantes y utilicen herramientas colaborativas, tal como muestran Durán & Estay-Niculcar (2016), cuando describen lo que hace un buen docente.

Rol del docente como autoridad y modelo de sus estudiantes. En el discurso de los docentes también emergió la creencia sobre la autoridad que reviste el profesor ante sus alumnos, entendida como la capacidad de mantener al grupo conectado y guardar la disciplina, tan como lo expresan (Murphy, Delli y

Edwards, 2004). Los docentes también creen que los buenos docentes son ejemplos a seguir para sus estudiantes, y no solo en términos de conocimiento disciplinar, sino, tal como lo enuncian Devine, Fahie y McGillicuddy (2013), como ejemplos en lo social y en lo moral.

b. El estudiante.

El rol del estudiante como protagonista de su aprendizaje. Para este grupo de profesores el estudiante es el protagonista en la clase, es quien toma la decisión de estar dispuesto o no a aprender. Algunos participantes manifestaron que el estudiante debe tener conciencia sobre la responsabilidad que él mismo tiene frente al resultado de aprendizaje, y por tanto, gran parte del éxito en el aprendizaje depende de su interés en el proceso.

Esa forma de concebir al estudiante le agrega características como la proactividad, la actitud de pregunta, la toma de posiciones críticas y la disposición a compartir sus experiencias. Al respecto Joglar, Navarro y Rojas (2017) acuñaron a los buenos docentes la responsabilidad de promover el pensamiento crítico y los desafíos cognitivos en sus estudiantes. Lo que implica que el estudiante en definitiva debe comprometerse con su propio aprendizaje, pero ese compromiso debe ser también fomentado por el docente, así como lo plantean Díaz, Borges, Valadez & Zambrano (2015) cuando afirman que los buenos docentes fomentan el esfuerzo y la participación de los estudiantes.

A pesar de que en un primer momento los profesores hablan del protagonismo y la autorregulación que debe tener el estudiante, estos terminan expresando que la responsabilidad es compartida: el estudiante debe esforzarse,

preparar las clases, dedicar tiempo de estudio fuera del aula, hacer buenos trabajos, aprovechar los recursos de la universidad, la biblioteca, bases de datos e incluso al docente, y el docente tiene la responsabilidad de promover esa autorregulación y ese papel protagónico que tiene el estudiante.

c. El docente y el estudiante

La relación entre el docente y sus estudiantes. La relación entre el buen docente y sus estudiantes, de acuerdo con este grupo de profesores debe estar basada en el respeto, la cordialidad y en el interés genuino del docente en apoyar a sus estudiantes en el progreso de su aprendizaje, esto último es válido por Wilson, Cook y Norwood (2010) al afirmar que los buenos docentes expresan genuinos deseos por el aprendizaje de sus estudiantes.

Dada la importancia del respeto y la cordialidad en la relación entre los profesores y sus estudiantes, estos destacan que ello es posible a través de la confianza y la comprensión: el buen docente debe comprender los intereses de sus estudiantes y generar un ambiente de confianza para que estos se comprometan con el aprendizaje. Al respecto Murphy, Delli y Edwards (2004) sostienen que el buen docente es comprensivo y se relaciona con sus estudiantes a través de la calidez y la amistad.

Ahora bien, siguiendo el discurso de los docentes participantes, la confianza no es total, dado que, en las clases, se deben respetar los roles (docente y estudiante), de tal manera que el profesor oriente y el estudiante construya.

Otra idea claramente expresada por los docentes tiene que ver con el contacto entre el docente y el estudiante, para estos profesores el docente debe

procurar estar en constante contacto con sus estudiantes, tal como lo proponen Chickering & Gamson (1987), al sostener que un buen docente promueve el contacto con sus estudiantes.

8.3. Las características de un buen docente de posgrado

El análisis de los datos sugiere que las creencias de los participantes sobre las características de un buen docente de posgrados se pueden dividir en dos grandes grupos: Las características asociadas a su desempeño como docente y de otro lado, las características asociadas a su personalidad y forma de ser.

En síntesis, los participantes consideran que un buen docente debe caracterizarse por tener dominio disciplinar, mantenerse actualizado y tener experiencia profesional relacionada con el área que enseña. Así mismo, consideran que el buen docente debe reflexionar permanentemente sobre su práctica y tener formación en pedagogía. La siguiente tabla muestra los temas y subtemas identificados en los datos en relación a la categoría de las características de un buen docente de posgrados.

Las características de un buen docente de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
El docente debe estar actualizado	19	40
Dominio del conocimiento disciplinar	19	39
Empatía	19	38
Experiencia profesional	17	38
Humildad	15	30
Accesibilidad	12	22
Reflexiona a partir de su práctica	11	21
Evaluación por parte de los estudiantes	14	20
Habilidades comunicativas	11	19
Formación básica en pedagogía	9	19
El docente debe ser respetuoso	9	13
Saber escuchar	9	11
Didáctica diversa según la disciplina del conocimiento	7	9
Puntualidad	8	8
Creatividad e innovación	5	8
Amabilidad	7	7
Paciencia	6	7
Responsabilidad	6	7
Autoconocimiento	4	6

Tabla 13. Categoría **Las características de un buen docente de posgrado** (elaboración propia)

a. Dominio y conocimiento disciplinar Los participantes consideran que el buen docente debe tener dominio disciplinar y estar actualizado en su materia, afirmaciones que coinciden con los hallazgos de otras investigaciones (Montoya & Ramírez, 2018, Monereo y Domínguez, 2014, Bain, 2014, Murphy, Delli y Edwards, 2004, Vásquez y Gabalán, 2012, Cardoso, Edgar O, Cerecedo, María T, & Vanegas, Eduardo A., 2013 y Luna Serrano, Edna, & Rueda Beltrán, M., 2001). Para Montoya & Ramírez (2018), el buen docente demuestra suficiencia intelectual sobre la disciplina que enseña; Monereo y Domínguez (2014) proponen que un buen profesor universitario es alguien que domina su disciplina. Bain (2014) detalla un poco más este aspecto y menciona que, profesores considerados como

buenos docentes, conocen muy bien su disciplina, historia, controversias y distintas teorías alrededor, lo que los lleva a dominar la naturaleza del pensamiento en su área de estudio. Este autor también conecta el dominio disciplinar con la capacidad para razonar sobre cómo los estudiantes podrían aprender mejor su disciplina y con el hecho de mantenerse activos en la investigación. El dominio disciplinar por parte del docente es además una característica de mucho valor para los estudiantes (Vásquez y Gabalán (2012). Murphy, Delli y Edwards (2004) por su parte, recalcan la importancia del conocimiento disciplinar, entendido como la comprensión de los conceptos y estructura básica de aquello que se enseña.

b. Reflexión sobre la práctica docente. Para los participantes, la reflexión sobre la práctica docente es otra característica importante que debe evidenciar el buen docente de posgrado, esta reflexión surge de procesos propios de autoevaluación y de la revisión permanente que el docente haga a partir de la retroalimentación que recibe de sus estudiantes. Otras investigaciones y autores han sustentado la importancia que para la calidad de la educación y la mejora en el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene la reflexión sobre la práctica docente e indican que un buen profesor universitario es alguien que reflexiona de manera permanente sobre su práctica (Monereo y Domínguez, 2014, Esther, Escobar & Klimenko, 2018, Castro & Muñoz, 2015, Fernández, Jofre, y Soto, 2016 y Martín, Mayor, y Conde, 2014).

c. Experiencia profesional Para los participantes, la experiencia profesional en el área que enseña, es otro aspecto que debe caracterizar a un buen docente de posgrado. Algunos estudios han encontrado coincidencias en esta misma línea. Vásquez-Rizo, F., Gabalán-Coello, J. (2012) afirman que el recorrido profesional del docente es un aspecto importante que considerar al momento de hacer juicios de valor sobre su desempeño en el aula de clases. Loredó y colaboradores (2008) encontraron que aquellos docentes con amplia experiencia en el sector productivo tienen resultados positivos en procesos de evaluación de su desempeño docente.

d. Formación pedagógica. Dentro de las características importantes en un buen docente de posgrado los participantes también resaltaron la formación en pedagogía. Algunos afirman que el dominio del conocimiento disciplinar no es suficiente para ser buen docente, el conocimiento específico y profundo sobre su materia debe complementarse con conocimientos, al menos básicos, en pedagogía.

En contraposición, otros participantes afirman que su práctica docente se ha dado de manera intuitiva y que han obtenido muy buenos resultados a pesar de no haber recibido formación pedagógica; incluso algunos mencionaron no creer necesitar de esta formación para enseñar a sus estudiantes.

Si bien, múltiples estudios y autores validan la importancia de la formación pedagógica en el desempeño docente (Murphy, Delli y Edwards, 2004, Merellano, Almonacid, Moreno, y Castro, 2016, Suditu, 2014, y Baier y colaboradores, 2018); es una realidad que para los docentes de posgrado y en general los docentes de

educación superior, su formación disciplinar y desempeño como investigador, priman antes que su formación pedagógica y su desempeño como docente (Oleson y Hora, 2014).

Otros autores, si bien no hacen explícita la necesidad de formación pedagógica en los docentes, al tratar de definir las dimensiones de la buena docencia, identifican las habilidades en temas pedagógicos como una característica importante en la buena docencia. Por ejemplo, Martín, Mayor, y Conde (2014), al hablar de las dimensiones que configuran la construcción de la identidad docente, resaltan la dimensión didáctico-pedagógica y la describen considerando los siguientes aspectos: Planificación educativa, metodología, evaluación, y comunicación verbal y no verbal.

e. Las características de personalidad un buen docente de posgrado.

Finalmente, en la categoría de las características de un buen docente de posgrado, los participantes mencionaron algunas características de personalidad que pudieran ser comunes o recurrentes en un buen docente. La empatía, humildad, accesibilidad y las habilidades comunicativas parecen ser las características más importantes para los participantes. Otros autores han encontrado resultados similares, indicando que los grandes maestros tienen una clara comunicación y una personalidad agradable (Monereo y Domínguez, 2014, Wilson, Cook y Norwood, 2010 y Suditu, 2014).

8.4. La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado

En esta categoría sobre la práctica pedagógica de un buen docente se agrupan las creencias de los participantes acerca de cómo un buen docente planifica y desarrolla su asignatura y acerca de cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes. En la siguiente tabla se consolidan los códigos para la categoría **La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado**.

La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado		
Código	Participantes	Referencias
Evaluación formativa	25	62
Estudia y prepara su materia	17	33
Motiva la participación de sus estudiantes	15	31
Sabe atraer y mantener la atención y el interés de los estudiantes	16	28
Flexibilidad pedagógica	13	26
Contextualiza su práctica de acuerdo al perfil de sus estudiantes	14	25
Considera los objetivos e intereses de los estudiantes	13	21
Propicia actividades de trabajo colaborativo	11	20
Presentación inicial del curso	16	19
Tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes	10	19
Evaluación sumativa	9	19
Conectar al estudiante con el tema	9	18
Uso de TIC como mediación de la educación	6	18
Control y regulación del grupo	11	17
Diseña y aplica diferentes experiencias de aprendizaje	11	15
El docente debe hacer buen manejo del tiempo	9	15
Planificación en función de contenidos y actividades didácticas	12	14
Clases magistrales	8	14
Indaga sobre el conocimiento previo del estudiante	9	13
Reconoce individualidades en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	11	12
Pregunta para indagar sobre el aprendizaje	8	12
Se interesa por conocer previamente el perfil de sus estudiantes	9	11
Considera la experiencia previa del estudiante	8	11
Exposición con claridad	8	11
Sabe escoger y organizar los contenidos	9	10
Claridad en las instrucciones y condiciones de evaluación	7	10
Planificación en función de los resultados de aprendizaje	6	10
Da retroalimentación a sus estudiantes	8	9
Conocer el programa del cual hace parte de asignatura	6	9
Los recursos en el aula de clase	5	9
Importancia de la planificación de la asignatura	7	7
Uso de metodología de casos	6	6
Cierre de la clase	5	6
Momentos de la clase	5	5
Conexión con los estudiantes	4	5

Tabla 15. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado (elaboración propia).

8.4.1. ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente?

Los participantes mencionaron sus creencias sobre cómo un buen docente planifica su asignatura, al respecto indicaron los criterios que se deben emplear en esta fase de planificación, algunos planifican su asignatura en función de los resultados de aprendizaje que esperan alcancen sus estudiantes, y otros planifican en función del número de horas disponibles y los contenidos de su asignatura. En cuanto a lo que hace un buen docente al planificar su asignatura, los participantes mencionaron la importancia de estudiar permanentemente su materia, preparar cada sesión de clases, escoger y organizar los contenidos adecuadamente, y muy importante, conocer previamente el plan de estudios y programa académico al cual pertenece su asignatura, así como el perfil de sus estudiantes, de tal manera que pueda orientar la clase, su discurso y actividades.

En la siguiente tabla se presentan los subtemas y códigos que emergieron en esta investigación relacionados con la planificación de asignatura por parte de un buen docente.

La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado		
Tema: ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente?		
Código	Participantes	Referencias
a. Importancia de la planificación de la asignatura	7	7
b. Criterios para la planificación		24
<i>Planificación en función de contenidos y actividades didácticas</i>	12	14
<i>Planificación en función de los resultados de aprendizaje</i>	6	10
c. La planificación		63
<i>Estudia y prepara su materia</i>	17	33
<i>Se interesa por conocer previamente el perfil de sus estudiantes</i>	9	11
<i>Sabe escoger y organizar los contenidos</i>	9	10
<i>Conoce el programa del cual hace parte su asignatura</i>	6	9

Tabla 16. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo planifica su asignatura un buen docente? (elaboración propia).

Otros autores han encontrado también que la planificación previa de la asignatura y de las sesiones de clase es una buena práctica docente (Castro y Muñoz, 2015, Esther, Escobar & Klimenko, 2018, Martín, Mayor, y Conde (2014). Autores como Díaz et al. (2015) y Hativa, Barak y Simhi (2001) no se refieren explícitamente a la actividad previa de planificación de la asignatura, pero si mencionan la organización como una cualidad del buen docente. La organización es una cualidad que se debe evidenciar en todos los ámbitos de la práctica docente, la planificación, por supuesto es uno de ellos; los participantes de este estudio mencionaron, por ejemplo, la importancia de saber escoger y organizar los contenidos o temas de la clase en el proceso de planificación de la asignatura.

La planificación también es entendida como el proceso en que el docente piensa cómo llevará a cabo sus clases haciendo énfasis en la manera en la que logrará que sus estudiantes aprendan (Devine, Fahie y McGillicuddy, 2013).

8.4.2. ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?

El segundo tema que surge en la categoría *La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado* es, cómo desarrolla sus clases un buen docente de posgrado, este tema hace referencia a cómo guía y conduce su clase un buen docente, qué tipo de actividades realiza, y qué aspectos son los de mayor importancia en un aula de clases para el logro de los objetivos propuestos. En la siguiente tabla se presentan los códigos asociados a este tema.

La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado		
Tema: ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente?		
Código	Participantes	Referencias
a. Experiencias de aprendizaje		108
<i>Propicia actividades de trabajo colaborativo</i>	11	20
<i>Uso de TIC como mediación de la educación</i>	6	18
<i>Diseña y aplica diferentes experiencias de aprendizaje</i>	11	15
<i>El docente debe hacer buen manejo del tiempo</i>	9	15
<i>Clases magistrales</i>	8	14
<i>Exposición con claridad</i>	8	11
<i>Los recursos en el aula de clase</i>	5	9
<i>Uso de metodología de casos</i>	6	6
b. La atención y el interés de los estudiantes en la clase		91
<i>Motiva la participación de sus estudiantes</i>	15	31
<i>Sabe atraer y mantener la atención y el interés de los estudiantes</i>	16	28
<i>Conectar al estudiante con el tema</i>	9	18
<i>Conexión con los estudiantes</i>	4	14
c. La práctica docente en contexto con sus estudiantes		82
<i>Contextualiza su práctica de acuerdo al perfil de sus estudiantes</i>	14	25
<i>Considera los objetivos e intereses de los estudiantes</i>	13	21
<i>Indaga sobre el conocimiento previo del estudiante</i>	9	13
<i>Reconoce individualidades en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes</i>	11	12
<i>Considera la experiencia previa del estudiante</i>	8	11
d. Los momentos de la clase		31
<i>Presentación inicial del curso</i>	16	19
<i>Cierre de la clase</i>	5	6
<i>Momentos de la clase</i>	5	6
e. Flexibilidad pedagógica	13	26
f. Tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes	10	19
g. Control y regulación del grupo	11	17

Tabla 17. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿Cómo desarrolla sus clases un buen docente? (elaboración propia).

Sobre cómo desarrolla su clase un buen docente, los participantes consideran que, en el aula de clases, entendida como los momentos y espacios que el docente tiene para enseñar, y sus estudiantes para aprender, es clave que el docente logre captar la atención y el interés de sus estudiantes por la materia, lo cual se logra, en opinión de los participantes, cuando los estudiantes participan en la clase, se conectan con el tema y se conectan emocionalmente con el docente.

Lo anterior coincide con los resultados de otros estudios que indican que la buena práctica docente está relacionada con acciones concretas como el fomento de la participación en los estudiantes (Díaz, Borges, Valadez y Zambrano, 2015; Mei-lun, 2015 y Hativa, Barak y Simhi, 2001), la capacidad que tiene el profesor para motivar a los estudiantes, ofrecer un ambiente estimulante y propicio para aprender y conectar a los estudiantes con la profesión (Montoya y Ramírez, 2018 y Wilson, Cook y Norwood, 2010).

Para los participantes, durante el desarrollo de la clase, el buen docente debe contextualizar su práctica de acuerdo con el perfil de sus estudiantes, a nivel de posgrado, es muy importante considerar, además de los conocimientos previos y expectativas, la experiencia que en el campo profesional puedan tener los estudiantes. Los participantes también consideran que la flexibilidad pedagógica, el control y la regulación del grupo, la exposición con claridad, el buen uso del tiempo en la clase, diseñar y aplicar distintas experiencias de aprendizaje son habilidades importantes que debe evidenciar un buen docente en el desarrollo de sus clases. Además de lo anterior, para los participantes es muy importante que el docente tenga altas expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes.

El desarrollo de la clase implica la conjunción de múltiples factores, de diferentes habilidades por parte del docente y de la participación y perfil del estudiante, así, ha sido complejo encontrar en un estudio unanimidad con respecto a todo lo anterior. Martín, Mayor, y Conde (2014) hacen énfasis en la identidad didáctico-pedagógica del docente y la importancia de que el buen docente tenga una adecuada metodología de clase y competencias comunicativas. Monereo y Domínguez (2014) plantean la importancia de que el profesor universitario sea

alguien que se preocupa por innovar en su práctica docente y tenga una relación respetuosa con sus estudiantes. El control y la regulación del grupo, aspecto destacado por los participantes de este estudio, fue acotado también por Díaz et al. (2015), Huang y Lee (2015) y Weinstein (1989), citado en Murphy, Delli y Edwards (2004). Suditu (2014) señala las habilidades de enseñanza que debe tener un buen docente como la habilidad para hacerse entender, interacción con los estudiantes y claridad en las expectativas. De otro lado, Crawley (2013), señala la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad.

Existen, sin embargo, algunos estudios que han intentado consolidar las buenas prácticas docentes. Chickering y Gamson (1987), establecieron 7 principios para que una práctica docente sea considerada como buena; algunos de sus principios coinciden con los hallazgos del presente estudio: La buena práctica promueve el contacto entre estudiantes y profesores, comunica altas expectativas y respeta los diversos talentos y formas de aprender.

8.4.3. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?

Finalmente, dentro de esta categoría sobre la práctica pedagógica de un buen docente, los participantes expresaron sus creencias sobre la evaluación del aprendizaje en los estudiantes. Los participantes consideran importante la claridad, objetividad y justicia en el proceso de evaluación del aprendizaje, así como ofrecer espacios de retroalimentación a los estudiantes para cerrar el ciclo en el proceso enseñanza-aprendizaje, y hacer de la evaluación una actividad que contribuya realmente al aprendizaje. La siguiente tabla presenta los códigos asociados a las creencias sobre la evaluación del aprendizaje en los estudiantes.

La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado		
Tema: ¿cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?		
Código	Participantes	Referencias
a. Evaluación formativa	25	62
b. Evaluación sumativa	9	19
c.El buen docente pregunta para indagar sobre el aprendizaje	8	12
d. Claridad en las instrucciones y condiciones de evaluación	7	10
e. Da retroalimentación a sus estudiantes	8	9

Tabla 18. Categoría La práctica pedagógica de un buen docente de posgrado, tema ¿cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes? (elaboración propia).

En relación con la evaluación del aprendizaje, algunos autores han indicado que es clave para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje, la retroalimentación hacia el estudiante (Díaz, Borges, Valadez y Zambrano, 2015 y Chickering y Gamson, 1987). Castro y Muñoz (2015) hacen sobre el tema, un aporte interesante al considerar como buena práctica, realizar evaluaciones que contribuyan a alcanzar los niveles de competencia esperados, consideran tanto las evaluaciones formativas y sumativas, así como la necesidad de aplicar procesos de autoevaluación permanentes.

Realizar un adecuado proceso de evaluación también ha sido identificado como requisito para una buena docencia en diferentes estudios (Devine, Fahie y McGillicuddy, 2013, Murphy, Delli y Edwards, 2004).

9. Conclusiones y reflexiones de los investigadores:

En este capítulo los investigadores presentan sus reflexiones y conclusiones principales respecto a: 1. El cumplimiento del propósito de su investigación, 2. La pertinencia del estudio para la comunidad educativa, para la institución educativa y para los investigadores, y 3. Propuestas de futuras investigaciones que permitan profundizar y ampliar la comprensión sobre la

práctica docente en los profesores catedráticos de posgrado, y de igual manera hagan frente a las limitaciones del presente estudio.

9.1. Cumplimiento del propósito de investigación.

El trabajo realizado y los datos encontrados permitieron a los investigadores dar respuesta a las preguntas orientadoras planteadas al inicio de la investigación, y, en consecuencia, cumplir con el propósito de su investigación: *Comprender las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado en una institución de educación superior.*

A continuación, se presenta la síntesis de los resultados obtenidos como respuesta a cada una de las preguntas de investigación planteadas en este estudio:

1. ¿Qué creen los profesores acerca de la buena docencia a nivel de postgrados?

Los participantes creen que la buena docencia dirige todos sus esfuerzos para lograr el aprendizaje y cambio en los estudiantes, es una práctica que requiere vocación, y debe motivar el aprendizaje en los estudiantes. En programas de posgrado, de manera particular, la buena docencia debe conciliar la teoría y la práctica y propender porque los conocimientos adquiridos por los estudiantes sean útiles y aplicables en su contexto laboral.

La identidad del docente universitario se ha esbozado a partir de las diversas funciones que desempeña, como profesor, investigador, gestor de proyectos académicos, proyectos administrativos y de consultoría profesional (Figuroa, Gilio y Gutiérrez, 2008; Monereo y Domínguez, 2014). En este estudio

se consideró el rol del docente enmarcado sólo en su función como profesor. En correspondencia con lo anterior y con el objetivo de profundizar en la comprensión sobre las creencias de la buena docencia, se preguntó a los participantes sobre sus creencias acerca del rol que el docente debe desempeñar en el aula de clases. Entendiendo que el ejercicio de la docencia sólo tiene sentido al conjugarse en un mismo espacio docente y estudiante, se indagó también acerca de las creencias de los participantes sobre el rol del estudiante en este mismo escenario.

Así, los participantes consideran que el rol principal del docente en un aula de clases de posgrado, es ser guía, orientador y facilitador del aprendizaje en sus estudiantes. Algunos participantes, ven al docente también como una figura de autoridad en la clase y otros como modelo y ejemplo de sus estudiantes.

En cuanto al rol del estudiante, los participantes consideran que el estudiante debe ser el protagonista en el aula de clases, por tanto, debe tomar control de su proceso de aprendizaje, preparar las clases y participar activamente en el desarrollo de las mismas. El estudiante debe tener la disposición de aprender y desaprender.

2. ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre las características de personalidad de un buen docente?

Resultado del análisis de los datos se identificaron no sólo características de personalidad, sino también características generales, que, en opinión de los participantes, debiera tener un buen docente de postgrados. Un buen docente tiene dominio disciplinar y se mantiene actualizado sobre su disciplina, tiene

experiencia profesional relacionada con el área que enseña, reflexiona permanentemente sobre su práctica y tiene formación en pedagogía.

En cuanto a las características de personalidad, los participantes comparten la creencia de que el buen docente de posgrado debe ser humilde, accesible, tener habilidades comunicativas, autorregulación emocional y empatía. Otras características de personalidad que los participantes asociaron a un buen docente son la amabilidad, respeto, responsabilidad, puntualidad, creatividad, innovación y paciencia.

3. ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre las prácticas pedagógicas de los buenos docentes?

Las creencias de los participantes sobre la práctica pedagógica de un buen docente fueron agrupadas en tres temas, las creencias con respecto a la planeación de la asignatura, las creencias con respecto al desarrollo de la asignatura y las creencias con respecto a la evaluación del aprendizaje en los estudiantes.

Algunos consideran que la planificación se debe hacer en función de los resultados de aprendizaje, otros, enfocan la fase de planificación de su asignatura en función de los contenidos y actividades a desarrollar. Los participantes coinciden en que el buen docente debe estudiar y preparar su asignatura.

Los participantes comparten la creencia de que un buen docente durante su clase sabe atraer y mantener la atención y el interés de sus estudiantes por aprender; motivar la participación de sus estudiantes, conectar al estudiante con el tema y contextualizar su clase de acuerdo con el perfil de sus estudiantes. El buen

docente tiene flexibilidad pedagógica y altas expectativas con respecto al desempeño de todos sus estudiantes.

Finalmente, los participantes consideran que la evaluación es un proceso permanente que no se debe limitar al momento de *tomar nota*, hay muchas formas de evaluar, depende del docente, del grupo, de los resultados de aprendizaje, etc. La evaluación debe permitir al docente conocer el proceso de aprendizaje y avance en el desarrollo de la clase por parte de cada estudiante.

En el siguiente gráfico se consolidan los resultados de esta investigación con respecto a las creencias sobre la buena docencia de docentes catedráticos de posgrado en una institución de educación superior.

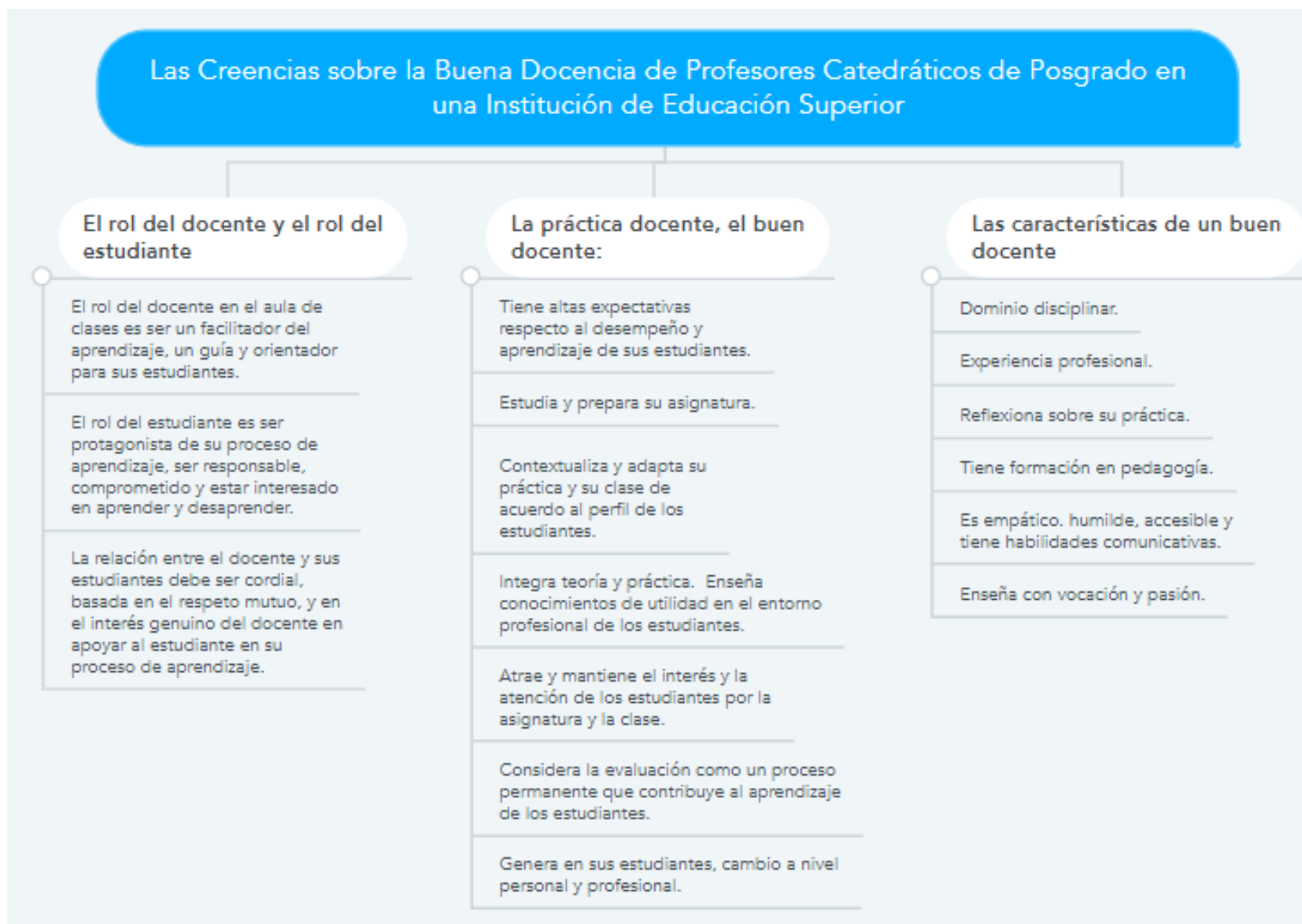


Figura 7. Mapa mental Las Creencias sobre la Buena Docencia de Profesores Catedráticos de Posgrado en una Institución de Educación Superior

9.2. Pertinencia de la investigación.

En el contexto educativo, la investigación debe responder a las necesidades de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante, el docente, el currículum y las instituciones educativas (Arias, Cortés, & Luna, 2018). El estudio “Creencias sobre buena docencia de profesores catedráticos de postgrado en una Institución de Educación Superior”, hace aportes significativos a la comunidad educativa, a la institución donde se llevó a cabo el estudio y a los investigadores:

Para la comunidad educativa. Este estudio, desarrollado en una institución de educación superior, sin duda alguna genera aportes significativos en la generación de nuevo conocimiento sobre el ejercicio de la docencia en programas de postgrado. Como se mencionó en el marco teórico y estado del arte de capítulos anteriores, la mayoría de los estudios sobre docencia universitaria se han centrado en docentes en formación o docentes vinculados de manera permanente a la institución; **este estudio, de otro lado, hace aportes interesantes y particulares en la comprensión del quehacer docente por parte de los profesores vinculados como catedráticos en una institución de educación superior.**

Para la Institución educativa. La institución educativa donde se desarrolló el presente estudio “*propende porque la formación que en ella se imparte se realice con **profesorado idóneo, calificado y con profunda vocación académica***” (Universidad del Norte, 2018c), esta responsabilidad recae en la Vicerrectoría

Académica de la institución, cuya principal función es “*apoyar a las distintas dependencias en la ejecución de políticas y objetivos que contribuyan con el mejoramiento continuo de la calidad académica, mediante la planeación, organización, orientación, vigilancia y control de los asuntos relacionados con la formación integral del estudiante, **docencia** y en general, con las funciones académicas de la Universidad, con miras a alcanzar los propósitos de nuestro proyecto educativo, plasmado en nuestra misión institucional*” (Universidad del Norte, 2019).

En ese orden de ideas, es claro el compromiso que la institución ha establecido con respecto a la calidad de la educación que en ella se imparte y la estrecha relación que esto tiene con la idoneidad, cualificación y vocación del profesorado vinculado a la institución. Aunque su presencia en la institución no sea permanente, los docentes catedráticos de postgrado, protagonistas en este estudio, hacen parte de la Universidad y su desempeño e identidad influyen, como bien se ha explicado en capítulos anteriores, sobre la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes, por tanto, **ahondar en el conocimiento sobre su práctica es relevante para el cumplimiento de la misión institucional.**

De otro lado, este estudio, al permitir la comprensión de las creencias de los docentes sobre la buena docencia, y al ser las creencias de los docentes un constructo cognitivo que influencia toda su actuación dentro de la clase (González, et al., 2001 y Scovel, 2001, citados en Díaz, et. al., 2010), **provee información valiosa y útil sobre la realidad de la docencia en la institución a nivel de programas de posgrado;** y se sugiere sea empleada en la planeación,

organización, orientación, vigilancia y control de los asuntos relacionados con la docencia en la Universidad como parte del cumplimiento de su proyecto educativo.

Esperan los investigadores también, que este estudio sea el punto de partida para la realización de un diagnóstico educativo de los programas de posgrado en la institución (Arriaga, 2015). Por tanto, **se espera que, a partir de la información consolidada en el presente estudio, se formulen planes y programas institucionales encaminados a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los programas de posgrado y establecer medidas para apoyar la labor del docente catedrático en este nivel educativo.** La comprensión de la estructura de las creencias de los docentes es esencial para mejorar su formación profesional y prácticas pedagógicas (Díaz et. al., 2010).

La institución, a través de su Centro de Excelencia Docente – CEDU, desarrolló en el año 2014 el proyecto “La buena Docencia en Uninorte” con el objetivo de determinar las dimensiones de la buena docencia en la Universidad. En línea con lo anterior, **este estudio provee también información relevante para contrastar las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de posgrado, con las dimensiones de la buena docencia ya establecidas por la Universidad** y que se han tomado como referente para el desarrollo e implementación de planes de acompañamiento al docente donde se promueve la innovación pedagógica, se brindan herramientas y recursos para construir ambientes centrados en el aprendizaje de los estudiantes (CEDU, 2019).

Para los investigadores: El desarrollo de este estudio permitió a los investigadores, en el marco de sus estudios de Maestría en Educación, desarrollar

competencias investigativas y alcanzar el perfil profesional propuesto en el plan de estudios cursado. El egresado de este programa, y así, **los investigadores, están ahora en capacidad de liderar procesos investigativos en el área de la educación y hacer aportes significativos, desde la investigación, a los procesos académico – administrativos propios de una institución de educación superior y contribuir de esta manera a la calidad de la educación que allí se imparte.**

Adicional a todo lo anterior, y entendiendo que la comprensión de las creencias de los docentes catedráticos de posgrado, permite un acercamiento a su realidad en el aula, y que esto a su vez, permite proponer mejoras que conduzcan a mejorar la calidad de la educación impartida; **es satisfactorio para los investigadores reconocer que, a través de su trabajo investigativo en educación, contribuyen también al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. La educación de calidad a todo nivel hace parte de los objetivos de desarrollo sostenible establecidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo;** el objetivo 4 en la agenda 2030 establece que: *“El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que **la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible.** Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad”.*

9.3. Sugerencias para futuras investigaciones.

En este apartado se presentan propuestas de posibles estudios y preguntas por resolver que los investigadores plantean teniendo en cuenta su interés en profundizar en el conocimiento sobre la práctica docente y su interés en realizar aportes para contribuir a la calidad de la educación superior en programas de posgrados. Las propuestas de futuras investigaciones son las siguientes:

- a) Esta investigación se centró en las creencias de los docentes de posgrado vinculados como catedráticos en una Institución de Educación Superior. En el contexto colombiano, los docentes en las universidades pueden estar vinculados bajo diferentes modalidades contractuales, lo cual, a su vez, origina, distintas posibilidades respecto al rol que el docente debe desempeñar en la institución. Entonces, surge la pregunta, ¿De qué forma el tipo de vinculación a una institución de educación superior influye en las creencias de los docentes sobre la buena docencia y de qué manera influye sobre su práctica en general?
- b) La información obtenida en esta investigación permite profundizar en el conocimiento acerca de las prácticas docentes a nivel de posgrado en la institución de educación superior donde se realizó el estudio. Sin embargo, la información obtenida proviene de las verbalizaciones de carácter libremente expresadas por los docentes participantes. Entonces, surgen los siguientes interrogantes, ¿Se podría afirmar que las creencias expresadas por los participantes sobre la buena docencia, reflejan su quehacer en el aula? ¿Podría un estudio de observación en el aula responder este interrogante? ¿La operacionalización del quehacer docente en programas

de posgrado se ajusta a las expectativas y compromisos que la institución ha definido para tal fin?

- c) De otro lado, este estudio se desarrolló bajo el modelo cualitativo de investigación, la recolección de los datos se hizo a través de entrevistas semiestructuradas. Así, agotado el objetivo de profundizar en la comprensión de las creencias de los docentes, un siguiente paso podría ser la realización de un estudio de corte cuantitativo que permitiera hacer generalizaciones y hacer triangulación con los datos obtenidos para ampliar el conocimiento de la práctica docente a nivel de posgrado y tener la posibilidad de hacer generalizaciones al respecto.
- d) En la misma línea del punto anterior, estudios posteriores podrían investigar posibles relaciones entre las creencias de los docentes y algunos indicadores demográficos o de historia de vida, por ejemplo, sexo, edad, profesión, nivel máximo de estudios, formación docente, años de vinculación con la universidad, años de experiencia profesional, años de experiencia docente, entre otros.
- e) En esta investigación se invitó a participar a todos los docentes catedráticos de la universidad vinculados a programas de posgrado. Los investigadores también se preguntan si, ¿Se obtendrían resultados sustancialmente distintos si se realizan estudios dirigidos a aquellos docentes que han recibido reconocimiento por su excelencia docente?
- f) De otro lado, los investigadores también se preguntan, ¿Cuáles serían las creencias de los estudiantes de posgrado sobre la buena docencia?, ¿Cuáles son los aspectos o rasgos característicos del docente a los cuales

los estudiantes dan más valor? ¿Hay una correspondencia entre las expectativas de los estudiantes con respecto a la buena docencia, y las creencias de sus docentes?

g) Si bien, el propósito de esta investigación se centró en comprender las creencias de los docentes sobre la buena docencia, este estudio también arrojó información referente al rol que el estudiante debe tener, e información acerca de particularidades en los estudiantes de posgrado que, de acuerdo con las creencias de los participantes, pudieran afectar su rendimiento académico y el éxito en su aprendizaje. En ese orden de ideas, sería pertinente y relevante, ahondar un poco más en la realidad del estudiante de posgrado, también con el objeto de contribuir y apoyar sus procesos formativos.

Como conclusiones finales, los investigadores se permiten plantear lo siguiente: Si bien el estudiante debe ser protagonista de su proceso de aprendizaje, los investigadores consideran que el rol del docente, entendido como guía y facilitador del aprendizaje en los estudiantes, es también un rol protagónico. Lo que haga el docente en el aula de clases, determina en gran parte, los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje, y por tanto, influye de manera directa en la calidad de la educación impartida; siendo este, la calidad de la educación, un objetivo global, haber realizado y culminado con éxito esta investigación, resulta satisfactorio para los investigadores. Además de contribuir a la generación de nuevo conocimiento en la comunidad educativa, los investigadores esperan que esta investigación sea útil y contribuya con información relevante para la formulación de programas de

apoyo a la docencia en programas de posgrado por parte de docentes catedráticos.

10. Referencias bibliográficas:

- Arias, F., Cortés, A., y Luna, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores. *Areté. Revista Digital Del Doctorado En Educación de La Universidad Central de Venezuela.*, 4(7), 41–54.
- Arriaga, M. (2015). El diagnostico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31), 63-74.
- Asensio, I., y Ruiz del Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en: Biblioteca Virtual de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(3), 79–91.
- Bangert, A. W. (2004). The Seven principles of good practice: A framework for evaluating on-line teaching. *Internet and Higher Education*, 7(3), 217–232.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.06.003>
- Barraza, L., Romero, C., y Barraza, I. (2016). Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente: ¿temores ocultos? *Ra Ximhai*, 12(6), 509–523.
- Baier, F., Decker, A., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*. DOI 10.1111/bjep.12256.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teacher Do*. The President and the Fellows of Harvard College.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, ISSN 1887-4592, Vol. 13, Nº. 1, 2015 (*Exemplar Dedicat a: Epistemologías Docentes*), 13(1), 3.
<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). Estudios de caso comparado. *Educação e Realidade*, 42(3), 899-920.

- Bastian, K. C., McCord, D. M., Marks, J. T., & Carpenter, D. (2017). A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*.
<https://doi.org/10.1177/2332858416684764>
- Boéssio, B., & Portella, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la educación superior*, 38(151), 163-170.
 Recuperado en 25 de noviembre de 2019, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300009&lng=es&tlng=es
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87 – 97.
- Brody, D. L., & Hadar, L. L. (2015). Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. *Teacher Development*, 19(2), 246–266. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1016242>
- Carlos, B. S., & Osuna Llana, J. L. (2013). Epistemological and methodological reflections for the evaluation of public policies / reflexiones epistemológicas y metodológicas para la evaluación de políticas públicas. *Andamios*, 10(21), 95-117.
- Cardoso, E., Cerecedo, M., & Vanegas, E. (2013). Teaching Skills in Graduate Administration Programs: A Diagnosis Study. *Formación universitaria*, 6(2), 43-50.
- Castro, L., y Muñoz, Y. (2015). *Las prácticas pedagógicas de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente de una institución de educación superior oficial, en la región Caribe. Tesis de grado para optar título de maestría en educación.*
- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.
- CEDU, (2019). Centro de Excelencia Docente. Recuperado de:
<https://www.uninorte.edu.co/web/cedu/quienes-somos#!/>
- Crawley, J. (2013) 'Endless patience and a strong belief in what makes a good teacher': teacher educators in post-compulsory education in England and their professional situation, *Research in Post-Compulsory Education*, 18:4, 336-347,

DOI: 10.1080/13596748.2013.847153

- Chickering, A. W., y Gamson, Z. F. (1987). Siete principios de buenas prácticas en la educación. ERIC - Institute of Education Sciences, 6.
- Chickering, A. W. and Gamson, Z. F. (1999), Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999: 75-81. doi:10.1002/tl.8006
- Contreras, G., y Prieto, M. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, Nº 2:, 245–262.
- Cortés, E., Campos, M., y Moreno, M. P. (2014). Priorización de las dimensiones de evaluación al desempeño docente por el estudiante, en tres áreas del conocimiento. *Formación Universitaria*, 7(2), 3–10. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000200002>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S., eds. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devine, D., Fahie., D. y McGillicuddy, D. (2013). What is ‘good’ teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching, *Irish Educational Studies*, 32:1, 83-108
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421–436. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Díaz, M., Borges, M., Valadez, M., y Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 913–922. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>
- Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 37(131), 127–143. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352017000100008>
- Durán, R., y Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209–232.
- Eick, C. Reed, C. (2001). What makes and inquiry-oriented science teacher?. the influence of learning histories on student teacher role identity and practice *Science Teacher Education*, 86 (3), pp. 401-416

- Esther, A., Escobar, V., y Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Katharsis*, (25), 75–93.
- Fernández, D., Jofre, C., y Soto, R. (2016). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de Investigaciones*, 23(1), 105–113.
- Figuerola, A., Gilio, M. y Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la Universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-14.
- González, F. (2001). Algunas ideas para clarificar el significado de la pertinencia de la investigación. *Notas de Investigación*, 2 (1), 1–3.
- Hanzelíková, A. y Noriega, C. (2016). Introducción a la investigación sociosanitaria: Diseño de estudios cualitativos características generales y conceptos básicos de la investigación cualitativa (1.ª parte). Enfermería en cardiología: *revista científica e informativa de la Asociación Española de Enfermería en Cardiología*, ISSN-e 1575-4146, Nº. 67, 2016, págs. 50-57
- Hanzelíková, A. (2016). Introducción a la investigación sociosanitaria: Diseño de estudios cualitativos características generales y conceptos básicos de la investigación cualitativa (2.ª parte). Enfermería en cardiología: *revista científica e informativa de la Asociación Española de Enfermería en Cardiología*, ISSN-e 1575-4146, Nº. 68, 2016, págs. 25-29.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Huang, X. han, & Lee, J. C. kin. (2015). Disclosing Hong Kong teacher beliefs regarding creative teaching: Five different perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 15, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.11.003>
- Joglar, C., Navarro, M., y Rojas, S. (2017). Construcción y validación de una escala de creencias de los profesores de ciencia respecto de las preguntas en el aula. *Enseñanza de Las Ciencias, Nro. Extra*, 5637–5642.
- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher*

- Education*, 44, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.003>
- Klassen, R. & Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*. Volume 12, Pag. 59 – 76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>.
- Korstjens, I. & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing, *European Journal of General Practice*, 24:1, 120-124, DOI: 10.1080/13814788.2017.1375092
- Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., ... Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004>
- Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (2013). *The Constructivist Credo*. Walnut Creek, CA: Routledge.
- Loredo, J., Romero, R., & Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-16. Recuperado en 25 de noviembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300009&lng=es&tlng=es.
- Luna, E., & Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles educativos*, 23 (93), 7-27. Recuperado en 25 de noviembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300002&lng=es&tlng=es.
- Martín, Á., Mayor, C., y Conde, J. (2014). Identidad profesional docente del profesorado novel. The professional identity of young university lecturers . Introducción. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141–160.
- Maslow, A. H., & Zimmerman, W. (1956). College teaching ability, scholarly activity and personality. *Journal of Educational Psychology*, 47(3), 185–189.

- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum: Qualitative Social Research*. Volume 11, No. 3, Art. 8. ISSN 1438-5627
- McNew-Birren, J., & van den Kieboom, L. A. (2017). Exploring the development of core teaching practices in the context of inquiry-based science instruction: An interpretive case study. *Teaching and Teacher Education*, 66, 74–87.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.001>
- Mei-lun, S. (2015). Teaching Practices for the Student Response System at National Taiwan University. *International Journal of Automation and Smart Technology*, 5(3), 145–150. <https://doi.org/10.5875/ausmt.v5i3.862>
- Mena, A., Gutiérrez, E., Flores, O., Rodríguez, J., Castillejos, D., & Balcázar, J. (2014). Buenas prácticas respecto a la capacitación docente en la Universidad del Sur 2013. Una mirada a la andragogía. *Atenas*, 4(8), 13–22.
- Merellano, E., Almonacid, A., Moreno, A., y Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937–952.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152689>
- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83–104.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Montoya, J., y Ramírez, M. (2018). La buena docencia y su evaluación desde el punto de vista de las disciplinas en la Universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 69–85.
- Moreira, B. (2015). Práctica docente: espacio para el perfeccionamiento de la formación profesional. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(3), 155–166.
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de Las Ciencias*, 21(2), 265–280.
- Morse, J. (2000). Determining Sample Size. *Qualitative Health Research*. Vol. 10 No. 1. Pag. 3-5. DOI: 10.1177/104973200129118183
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The Good Teacher and Good

- Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice Teachers. *Journal of Experimental Education*, 72(2), 69–92.
- Nasser-Abu Alhija, F. (2017.) Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, Volume 54, 2017, Pages 4-12, ISSN 0191-491X.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, Volume 26, Issue 2, Pages 278-289, ISSN 0742-051X.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>.
- Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68(1), 29–45.
<https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9>
- Ortega, C., y Hernández, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo de la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213–220.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2007). A Call for Qualitative Power Analyses. *Quality & Quantity*, 41:105–121.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11:1, 25-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Rodríguez, M., Del Valle, S., De la Vega, R., y Paniagua, D. (2018). Análisis de las creencias de los docentes en el desarrollo de su labor profesional. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, (18), 9–37.
- Rodríguez, M., y Larenas, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *The Process of Reasoning and Belief System in Higher Education Teachers and Its Influence in the Teaching Practice English*, 12(12), 35–42.

- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2014). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. Versión web, PID_00148555. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Serna, A., & Luna, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica*, (37), 1-17. Recuperado en 25 de noviembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200007&lng=es&tlng=es.
- Seymen, S. (2012). Beliefs and Expectations of Student Teachers' about their Self and Role as Teacher During Teaching Practice Course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 46, Pages 1042-1046
- Speer, N. M. (2008). Connecting Beliefs and Practices : A Fine-Grained Analysis of a College Mathematics Teacher's Collections of Beliefs and Their Relationship to His Instructional Practices. *Cognition and Instruction*, (26), 37–41. <https://doi.org/10.1080/07370000801980944>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 2da Edición en español: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suditu, M. (2014). Good teacher's personality: an open analysis. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 4(2), 53–59.
- Universidad del Norte (2018a). Misión Universidad del Norte. Recuperado de: <https://www.uninorte.edu.co/web/sobre-nosotros/mision-vision>
- Universidad del Norte (2018b). Plan de desarrollo 2018-2022. Oficina de Planeación de la Universidad del Norte.
- Universidad del Norte (2018c). Vicerrectoría Académico. Recuperado: <https://www.uninorte.edu.co/web/gestion-academica>.
- Urbiba, J. (2005). Maestros que apasionan a aprender. *Univfrsidad Industrial de Santander, Tesis de Maestria*.
- van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M., & Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*,

24(7), 1691–1704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.021>

Vásquez-Rizo, F. E., y Gabalán-Coello, J. (2012). La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes. *Educación y Educadores*, 15(3), 445–460.

Vasilachis, I. (2006). El “otro”: identidad y construcción discursiva. *Revista CUHSO*, volumen 11 nº 1. DOI: 10.7770/CUHSO-V11N1-ART326

Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, Volume 60, Issue 9. Pages 949-959. ISSN 0148-2963, recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.01.020>.

Whitman, G. M. (2018). Multiple perspectives of good teaching: A case study of award-winning K-12 teaching (Order No. 13819288). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (2167892413). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2167892413?accountid=41515>

Wilson, M., Cook, C., & Norwood, F. B. (2010). The attributes and attribute-consequences of great college teachers. *NACTA Journal*, 54(4), 55-65.

Wyatt, M & Pickle, M. (1993). "Good Teaching Is Good teaching": Basic Beliefs of College Reading Instructors. *Journal of Reading*, Vol. 36, No. 5 (Feb., 1993), pp. 340-348. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40033323>

11. Anexos:

11.1. Anexo 1: Encuesta inicial

Apreciado docente,
Conocer sus creencias sobre la buena docencia es nuestro propósito y agradecemos profundamente su colaboración. A continuación, lo invitamos a diligenciar este corto formulario.

¿Está usted programado para dictar clases este año en algún posgrado de Uninorte?

1. Si
2. No

Su vinculación actual como profesor corresponde a:

1. Catedrático
2. Tiempo completo

A continuación, le solicitaremos responder unas cortas preguntas

Nombres

Apellidos

Nro. de teléfono celular:

Deslice la barra hasta poner su edad:

Edad	<input type="text"/>
------	----------------------

Escriba por favor el programa académico que cursó en su pregrado:

Indique su máximo nivel de título obtenido:

1. Posdoctorado
2. Doctorado
3. Maestría
4. Especialización
5. Pregrado

A continuación, indique sus años de experiencia:

- Años de experiencia profesional _____
- Años de experiencia docente _____
- Años de vinculación como catedrático en Uninorte _____

Ahora, por favor indique el o los programas en los que está vinculado como profesor catedrático en Uninorte:

	Escriba el nombre del programa
Programa 1	
Programa 2	
Programa 3	
Programa 4	
Programa 5	

Ahora, por favor indique el o los programas en los que está vinculado como profesor catedrático en Uninorte:

	Seleccione el nivel del programa
Programa 1	Doctorado/Maestría/Especialización
Programa 2	Doctorado/Maestría/Especialización
Programa 3	Doctorado/Maestría/Especialización
Programa 4	Doctorado/Maestría/Especialización
Programa 5	Doctorado/Maestría/Especialización

Finalmente, los datos del estudio serán recogidos a través de una entrevista presencial. Para ello queremos acordar con usted el espacio, en lo posible entre el mes de mayo y junio de este año, que mejor se adecue a su agenda. Lo invitamos a agendarse a continuación:

- _____

Los datos obtenidos a través de este formulario, al igual que la información que emerja de las entrevistas, serán tratados con absoluta confidencialidad y en ningún caso se expondrá la identificación de los participantes.

11.2. Anexo 2: Formato de entrevista

Título del proyecto: Las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado.

Entrevista Nro.:

Entrevistador:

Preguntas:

1. Vamos a introducirnos en el tema que nos ocupa, primero, en términos generales. Me gustaría preguntarle ¿En qué consiste para usted la buena docencia a nivel de posgrado?

Preguntas auxiliares	Notas
¿Lo que menciona se refiere a _____? ¿Por qué cree que _____ es importante en la docencia a nivel de posgrados? ¿Cuál sería otro aspecto que describa la buena docencia en posgrados?	

2. ¿Cuáles cree que deben ser el rol del docente y del estudiante de posgrados?

Preguntas auxiliares	Notas
¿Lo que menciona se refiere a _____? ¿Puede ampliarnos un poco más su respuesta por favor?	

3. ¿Cuáles considera usted serían las características principales de personalidad de un buen docente de posgrados?

Preguntas auxiliares	Notas
¿Por qué cree que _____ es un atributo importante en el contexto de la buena docencia de posgrados? ¿Podría pensar en otros atributos además de los ya mencionados que describan la personalidad de un buen docente de posgrados? Teniendo como referencia las características que acaba de mencionar, ¿podría usted recordar uno de sus profesores de posgrados con estos rasgos de personalidad?	

4. ¿Cómo cree usted que desarrolla, conduce o guía su clase un buen docente de posgrados?

Preguntas auxiliares	Notas
----------------------	-------

¿Lo que menciona se refiere a_____? ¿Qué busca usted a hacer... _____durante la clase? ¿Puede por favor ampliar un poco más su respuesta?	
---	--

5. Un aspecto importante en todo proyecto o proceso es la planificación ¿Cómo cree que un buen docente de posgrados planifica su asignatura?

Preguntas auxiliares	Notas
¿Lo que menciona se refiere a_____? ¿Puede por favor ampliar un poco más su respuesta? Hemos conversado sobre la planificación general de la asignatura, ahora le pregunto, ¿Cómo cree que un buen docente de postgrados planifica cada clase, es decir, cada uno de sus encuentros con los estudiantes en el aula de clase?	

6. ¿Cómo cree que entiende la evaluación un buen docente de posgrado?

Preguntas auxiliares	Notas
¿Lo que menciona se refiere a_____? ¿Puede por favor ampliar un poco más su respuesta? Ha mencionado la evaluación como... ¿hay algún otro aspecto que considera debe tener en cuenta un buen docente al evaluar el desarrollo y éxito de su asignatura? ¿Por qué cree que _____es importante en la evaluación de una asignatura?	

Pregunta de cierre

En este momento hemos cubierto todos los temas de nuestro interés. ¿algún comentario adicional que quisiera compartir?

Hemos terminado, muchas gracias por su participación. Necesitamos su colaboración más adelante en la validación de los datos recolectados y la interpretación de estos, una vez tengamos la transcripción de la entrevista y el análisis preliminar de los datos se los enviaremos, y estaremos atentos y muy interesados en recibir sus observaciones y comentarios.

11.3. Anexo 3: Correo de contacto inicial

Asunto: Creencias sobre la Buena Docencia en Postgrados

Buenas tardes

Estimado Profesor “Nombre”

Kevin Salgado y Carolina Del Valle, colaboradores de la Universidad del Norte en las oficinas de Bienestar Universitario y Dirección de Especializaciones, y estudiantes de la Maestría en Educación, nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en nuestro proyecto de investigación.

Nuestro tema de estudio es “Las creencias sobre la buena docencia de los docentes catedráticos de postgrado”, nuestro propósito, comprender esas creencias, y nuestra motivación, apoyar el proceso de enseñanza - aprendizaje en los programas de postgrado de la Universidad para contribuir a mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

Lo invitamos a participar en este estudio y, a través de una entrevista presencial en los meses de mayo y junio, compartir sus creencias con nosotros.

Si está interesado en ser parte de este proyecto, por favor hacer responder este mensaje con la palabra SI y hacer luego clic en el siguiente enlace:

<https://estudiocreenciasbuenadocenciaposgrado.questionpro.com>

Muchas gracias por su atención.

11.4. Anexo 4: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del Proyecto	Las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado
---------------------	---

Consentimiento informado versión 001, 15/02/2019

Descripción del Proyecto: El estudio corresponde a tesis de maestría en Educación, dirigida a la comprensión de las creencias sobre buena docencia en profesores catedráticos en programas de posgrados. Su metodología y diseño responden a un paradigma y enfoque cualitativo, en el que el instrumento de recolección de datos es esta entrevista.

Usted ha sido invitado a participar en un estudio conducido por Carolina Del Valle y Kevin Salgado, de la Universidad del Norte, cuyo objetivo es comprender las creencias sobre buena docencia en los profesores catedráticos de posgrados. Como sujeto de la investigación a usted se le solicitará participar en las actividades que se especifican en la siguiente tabla.

Actividad	Tiempo de Duración (aproximado)	Rol como participante (tipo de participación)
Entrevista	1:00 hora	Entrevistado
Validación de la transcripción de la entrevista	30 minutos	Validar que la transcripción de la entrevista corresponda a lo que efectivamente usted expresó
Validación de las categorías de análisis surgidas de sus respuestas en la entrevista	30 minutos	Validar que las categorías identificadas correspondan a lo que usted expresó y consideró

Una vez completada la investigación se destruirán todas las fuentes de datos, notas y otros documentos relacionados. Los datos de la investigación serán recogidos por Carolina Del Valle y Kevin Salgado y serán utilizados únicamente en el contexto del proyecto previamente estipulado.

Riesgos y Beneficios

Pueden existir riesgos asociados a la participación en este estudio. En algún momento de la entrevista podría sentir que las preguntas están encaminadas hacia su propia experiencia docente y a su rol como profesor, lo que le puede generar incomodidad. De cualquier forma, toda la información será confidencial. Su participación en este proyecto es voluntaria: tiene el derecho de retirarse en cualquier momento. Los beneficios de participar en este proyecto incluyen los siguientes: compartir sus creencias con pares académicos en formación (los investigadores), ayudar a que la Universidad conozca uno o varios aspectos de la forma de pensar del colectivo de profesores del cual hace usted parte y tendrá también la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer como docente.

Remuneración

No habrá remuneración por participar en el estudio.

Almacenamiento de datos para proteger la confidencialidad

Su identidad y cualquier otra información que lo pueda identificar no serán reveladas en ninguna presentación pública del estudio. La información es completamente confidencial y todas las fuentes de datos se mantendrán en un lugar seguro en los computadores personales e institucionales de los autores.

Tiempo

El tiempo aproximado para cada una de las actividades requeridas se especifica en el primer apartado de este documento.

Uso de los resultados

De los resultados de este proyecto se presentarán en forma de (a) informes a comisiones institucionales de la Universidad del Norte (b) ponencias a congresos, encuentros o reuniones nacionales e internacionales (c) artículos para revistas indexadas (d) capítulos de libros y/o (e) libros.

Universidad del Norte

DERECHO DE LOS PARTICIPANTES

**Investigadores
principales
Título del
Proyecto**

Carolina Del Valle y Kevin Salgado

Las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado

- He leído y comentado el documento titulado *Descripción del Proyecto* con los investigadores principales.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas respecto a los propósitos y procedimientos del estudio.
- Mi participación en el estudio es voluntaria. Puedo decidir no participar o retirarme en cualquier momento sin perjuicio futuro alguno.
- Los investigadores principales pueden retirarme del estudio de acuerdo con su discreción profesional.
- Si durante el curso del estudio se da información nueva que se pueda relacionar con mi disposición para continuar mi participación, los investigadores principales me la harán saber.
- Cualquier información que se derive del estudio que me identifique personalmente no podrá ser divulgada sin mi consentimiento explícito.
- He recibido copia de los documentos *Descripción del Proyecto* y *Derecho de los participantes*.
- Con mi firma expreso mi decisión de participar en el proyecto.

Si usted tiene alguna pregunta o duda respecto a este trabajo en que se le está invitando participar puede contactarse con Eulises Domínguez jefe del Centro de Excelencia Docente, en los siguientes números telefónicos: 3509509 extensión 4726, Bloque K, 4to piso de la Universidad del Norte, dirección Km 5 vía Puerto Colombia.

CONSENTIMIENTO INFORMADO			
Las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado			
NOMBRE DEL PARTICIPANTE	CÓDIGO	FECHA	FIRMA

FIRMA DEL INVESTIGADOR:

FECHA:

11.5. Anexo 5: Formato de validación de expertos

FORMATO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS “Las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado”.	
Fecha:	Experto:

Protocolo de entrevista

Este formato ha sido diseñado con el objetivo de realizar la validación por juicio de expertos al protocolo de entrevista que será utilizado en el estudio “Las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado”. Esta investigación se desarrolla en el marco de los estudios de Maestría en Educación que adelantan los investigadores en una universidad acreditada de Colombia.

La investigación es de corte cualitativo, sustentada en su metodología en el paradigma constructivista/interpretativo, la recolección de datos se hará a través de entrevistas a profundidad con preguntas semiestructuradas. La población objeto del estudio son los docentes catedráticos vinculados a programas de postgrados en una universidad acreditada de Colombia.

El propósito de la investigación se centra en la comprensión de las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado en una institución de educación superior.

Las preguntas orientadoras de la investigación son:

- ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre la buena docencia?
- ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre los atributos de personalidad de un buen docente?
- ¿Cuáles son las creencias de los profesores catedráticos de postgrado sobre las prácticas pedagógicas de los buenos docentes?
- ¿Creen los docentes catedráticos de postgrado que su actuación en el aula está determinada por sus creencias?

INSTRUCCIONES

Su labor como evaluador consistirá en revisar cada pregunta del protocolo de entrevista y determinar su pertinencia y aporte al logro del objetivo del estudio. De acuerdo a Patton (2002), en una entrevista semiestructurada las preguntas deben ser: Abiertas (el participante puede responder con sus propias palabras), específicas (se pregunta por un tema a la vez en cada pregunta), claras (lenguaje adecuado con el nivel de los participantes y buena redacción) y neutrales (no involucran juicios de opinión por parte del entrevistador y tampoco inducen la respuesta).

Será necesario también evaluar la validez y pertinencia de las preguntas, es decir, determinar hasta qué punto éstas revisan lo que se pretende evaluar y comprobar su contribución al logro del objetivo de la investigación.

A continuación, el protocolo de entrevista y el formato de validación.

Protocolo de entrevista

Saludo inicial y preguntas para establecer rapport entre el investigador y el participante.

¿Cómo ha estado?

¿Cómo van sus clases este semestre?

Muchas gracias por aceptar nuestra invitación. Esta entrevista hace parte de una investigación cuyo propósito se centra en la comprensión de las creencias sobre la buena docencia de los profesores catedráticos de postgrado.

- Se entrega el formato de consentimiento informado –

Ha recibido un formato de consentimiento informado, le pido por favor leerlo, y si está de acuerdo en continuar, le pido por favor firmar al final del documento.

- Se da tiempo para que el participante lea el formato de consentimiento informado y lo firme.

Seguiremos un protocolo de entrevista semiestructurada con una duración aproximada de una hora, trataremos temas relacionados con la buena docencia y el rol del maestro en este contexto. La entrevista será grabada y yo tomaré notas para facilitar el proceso de análisis de la información recolectada.

Preguntas

Vamos a introducirnos en el tema que nos ocupa, primero, en términos generales. Me gustaría preguntarle ¿En qué consiste para usted la buena docencia?

- ¿Lo que menciona se refiere a_____?
- ¿Por qué cree que _____ es importante en la docencia?
- ¿Cuál sería otro aspecto que describa la buena docencia?
- ¿Cómo estudiante, cuénteme una experiencia en la que haya tenido un buen docente?

En un aula de clases, los protagonistas principales son el docente y los estudiantes.

¿Cuál cree que debe ser el rol del docente en la clase?

- ¿Lo que menciona se refiere a_____?
- ¿Por qué cree que _____ debe ser el rol del docente?
- ¿Puede ampliarnos un poco más su opinión acerca del rol del docente?
- Me gustaría ahondar más con respecto a esto que menciona. ¿podría darme más información, por favor?
- Ahora, en tu rol de docente, ¿cuéntenos una experiencia en la que considere que haya sido buen docente?

En cuanto a su personalidad y su forma de ser, ¿Cuáles serían en su opinión las características principales de un buen docente?

- ¿Lo que menciona se refiere a_____?
- ¿Por qué cree que _____ es un atributo importante en un buen docente?
- ¿Podría pensar en otros atributos además de los ya mencionados que describan la personalidad de un buen docente?
- ¿De estos atributos que me mencionas, cuáles le caracterizan?
- Al evocar a su mejor maestro, ¿Cuáles características de él puede recordar?
- De otro lado, ¿qué características de personalidad cree que pudieran afectar negativamente la buena docencia?

Ahora hablemos de lo que hace un buen docente durante su clase, ¿Qué cree que hace un buen docente durante su clase?

- ¿Lo que menciona se refiere a_____?
- ¿Por qué cree que _____ sea importante para la clase?
- ¿Puede por favor ampliar un poco más su respuesta?
- ¿Cuándo desarrolla su clase que espera lograr con sus estudiantes?
- ¿Me puede comentar que hace para lograrlo?

Los docentes planifican sus clases, ¿Cómo cree que planifica su clase un buen docente?

- ¿Lo que menciona se refiere a_____?
- ¿Por qué cree que _____es importante en la planeación de un curso?
- ¿Puede por favor ampliar un poco más su respuesta?
- ¿Nos podría comentar una experiencia en la que considere que haya realizado una buena planificación de su clase?

Ya para finalizar, indagaremos un poco sobre la evaluación en este contexto, ¿Cómo cree que desarrolla este componente un buen docente?

- ¿Lo que menciona se refiere a_____?
- ¿Por qué cree que _____es importante en el proceso de evaluación?
- ¿Puede por favor ampliar un poco más su respuesta?
- ¿Nos podría comentar una experiencia en la que considere que haya realizado una buena evaluación de su clase?

Pregunta de cierre

En este momento hemos cubierto todos los temas de nuestro interés. ¿algún comentario adicional que quisiera compartir?

Hemos terminado, muchas gracias por su participación. Necesitamos su colaboración más adelante en la validación de los datos recolectados y la interpretación de los mismos, una vez tengamos la transcripción de la entrevista y el análisis preliminar de los datos se los enviaremos, y estaremos atentos y muy interesados en recibir sus observaciones y comentarios.

Despedida final.

Formato de Validación

Las preguntas fueron construidas de acuerdo a los siguientes criterios:

- Abiertas (el participante puede responder con sus propias palabras)
- Específicas (se pregunta por un tema a la vez en cada pregunta)
- Claras (lenguaje adecuado con el nivel de los participantes y buena redacción)
- Neutrales (no involucran juicios de opinión por parte del entrevistador y tampoco inducen la respuesta).

De acuerdo a su experiencia valore cada pregunta en función de los siguientes criterios

La pregunta no. 1 es:			
Criterios	si	no	Observaciones/Recomendaciones
Abierta			
Específica			
Clara			
Neutral			
Válida			
Pertinente			
La pregunta no. 2 es:			
Criterios	si	no	Observaciones/Recomendaciones
Abierta			
Específica			
Clara			
Neutral			
Válida			
Pertinente			
La pregunta no. 3 es:			
Criterios	si	no	Observaciones/Recomendaciones
Abierta			
Específica			
Clara			
Neutral			
Válida			
Pertinente			
La pregunta no. 4 es:			
Criterios	si	no	Observaciones/Recomendaciones
Abierta			
Específica			
Clara			
Neutral			

Válida			
Pertinente			
La pregunta no. 5 es:	si	no	Observaciones/Recomendaciones
Abierta			
Específica			
Clara			
Neutral			
Válida			
Pertinente			
La pregunta no. 6 es:	si	no	Observaciones/Recomendaciones
Abierta			
Específica			
Clara			
Neutral			
Válida			
Pertinente			
Comentarios generales:			
Fecha:	Experto:		Firma: